Educación y contingencia sanitaria por COVID-19

Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Juan Carlos Ortega Guerrero
(Coordinadores)

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Biblioteca Digital
de Humanidades

Educación y contingencia sanitaria por COVID-19

Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Juan Carlos Ortega Guerrero
(Coordinadores)

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Aguilar Sánchez
Rectoría

Dra. Elena Rustrián Portilla
Secretaría Académica

Mtra. Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaría de Administración y Finanzas

Mtra. Rebeca Hernández Arámburo
Secretaría de Desarrollo Institucional

Lic. Agustín del Moral Tejeda
Dirección Editorial

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Educación y contingencia sanitaria por COVID-19
Rocío López González, Denise Hernández y Hernández
y Juan Carlos Ortega Guerrero (Coordinadores)

ISBN: 978-607-502-961-0

Primera edición, 2021
Coordinación editorial: César González
Corrección de estilo: Belinda Sarur
Diseño de portada e interiores: Héctor Opochma

D.R. © 2021, Biblioteca Digital de Humanidades
Área Académica de Humanidades
Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n
Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000
bdh@uv.mx
Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2021, Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Veracruz, CP 91000
direccioneditorial@uv.mx
Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Índice

Prólogo 7
Dra. Delia Crovi Druetta

Presentación 12
Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Juan Carlos Ortega Guerrero

INVESTIGACIONES

¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad 22
Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Siria Padilla Partida

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios ante la contingencia por COVID-19 41
Javier Fernández-de-Castro
Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez

Percepción de estudiantes universitarios ante la COVID-19: El caso de la Universidad Veracruzana 60
Luis A. Gazca Herrera
Alma D. Otero Escobar
Karina Culebro Castillo

Jóvenes universitarios y actividades escolares durante la contingencia sanitaria por la COVID-19 77
Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
María Consuelo Lemus Pool

Docencia a distancia en universidades públicas de México: implicaciones en tiempos de COVID-19 94
Edgar Oswaldo González Bello
Etty Haydee Estévez Nénniger

La educación híbrida en el nivel superior. El reto de un cambio ante la pandemia de COVID-19 111
Patricia del Carmen Aguirre Gamboa
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Francisca Mercedes Solís Peralta

5

Mujeres y la triple hélice de la conciliación: teletrabajo-cuidados-pandemia **126**
Ileana Cruz Sánchez
Janett Juvera Avalos
Claudia Cintya Peña Estrada

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Acompañamiento pedagógico en la planificación: experiencias formativas durante la pandemia **146**
Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Fabiola Isabel Castro Romero

Exámenes de selección y derecho al bachillerato durante la COVID-19 **166**
Juan Carlos Ortega Guerrero
Carlos García Trujillo
Ragueb Chain Revuelta

Elementos contextuales para un modelo educativo mixto en la Universidad Veracruzana **184**
Alberto Ramírez Martinell

Estrategias didácticas diferenciadas en la enseñanza remota **199**
Luz María Garay Cruz
Rosana Verónica Turcott
Ruth A. Briones Fragoso

Estrategia de continuidad académica no presencial ante la COVID-19 en la Licenciatura en Educación de la Unison **214**
Verónica Isabel Maríñez Valenzuela
Ma. Guadalupe González Lizárraga
Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Semblanzas **226**

6

Prólogo

Dra. Delia Crovi Druetta
Universidad Nacional Autónoma de México
crovidelia@gmail.com

Las tecnologías digitales para la educación hasta finales de 2019 desempeñaban un papel de acompañamiento, expresado en programas a distancia paralelos a la educación presencial, actualización extracurricular, apoyo a la docencia, intensa búsqueda de información con resultados no siempre sólidos o de calidad, y entre otras cosas, conexiones remotas ocasionales. Sin embargo, esas mismas tecnologías en las relaciones sociales se habían posicionado como un factor fundamental de cambio que canalizaba, y aún lo hace, encuentros, expresiones y actividades de organización.

Es verdad que para entonces el sector educativo como conjunto estaba depositando sus mayores esperanzas en integrar los recursos de la digitalización a sus dinámicas cotidianas, pero el terreno no era parejo, tampoco lo eran los niveles de enseñanza ni los recursos disponibles. Por esto, algunos de los más importantes proyectos de educación digital se estancaron o terminaron repitiendo la misma visión pedagógica de antes, aunque usando nuevos canales. Se vislumbraba también una predisposición a sacar provecho económico de esos recursos mediante el ofrecimiento de productos educativos diversos, integrados por carreras totalmente digitales, mixtas o *blend*; cursos de actualización; aplicaciones para potenciar la adopción de nuevas tecnologías o realizar enlaces virtuales.

7

Todo cambió, como sabemos, desde principios de un inolvidable año 2020 cuando el mundo se puso en pausa. El virus SARS-CoV-2 ocupó todos los escenarios y doblegó las actividades productivas de servicio o sociales que formaban parte de nuestra cotidianidad. El confinamiento hizo que rápidamente los países giraran sus miradas hacia la digitalización, convirtiéndola en una opción viable –tal vez la única–, para enfrentar un aislamiento que no sospechábamos sería tan largo. Superar distancias e inmovilidad, evitar la parálisis de diferentes actividades sociales fue la meta y la educación destacó entre ellas.

Se pensó –¿presuntuosamente?– que en los distintos niveles educativos existían las habilidades para operar un cambio repentino hacia lo digital, espontáneo y a veces improvisado. Pero, ¿estábamos preparados para eso? La respuesta es no, sin embargo, tampoco estábamos preparados para un aislamiento de tal magnitud. La falta de servicios básicos para responder a este desafío, las diferencias económicas y culturales, los lugares en donde se vive y las casas que se habitan no estaban listas para esta eclosión de un espacio-tiempo digital incompatible con lo que hasta entonces era cotidiano. Las brechas que tanto habíamos analizado de pronto se corporizaron, multiplican-

do sus elementos constitutivos: carencias en infraestructura, en habilidades digitales, en experiencia y condiciones para el autoaprendizaje; diferencias entre lo urbano y lo rural; entre una vivienda digna y una precaria; entre un trabajo estable y uno que no lo es. Como pudieron, apelando a sus diferentes niveles de habilidades digitales y empeñando su mejor esfuerzo, cada uno de los actores involucrados en estos procesos emergentes enfrentaron el reto educativo, no sin algunos tropiezos.

En una suerte de cohesión, a veces silenciosa, docentes, estudiantes, instituciones y miembros de los núcleos familiares contribuyeron a encauzar la educación hacia entornos digitales. En estas aportaciones colectivas anidan prácticas singulares que es preciso observar, registrar y sistematizar, para luego capitalizar lo sucedido con criterios encauzados a recuperar lo positivo y señalar lo negativo. La obra Educación y contingencia sanitaria por COVID-19 presenta, justamente, esta oferta: observación, registro y sistematización de aspectos generales o puntuales, globales y situados de la educación durante la pandemia. El resultado es un amplio abanico de testimonios reflexivos que se ubican más allá de las vivencias personales. En conjunto el panorama que describen y analizan es complejo, porque muestra una pluralidad de situaciones, de enfoques conceptuales y opciones metodológicas que revelan actores y factores fundamentales para esta educación en pandemia.

No cabe duda de que en un futuro inmediato experiencias y temas referidos en esta obra buscarán establecerse y ser parte del panorama educativo nacional e internacional. El tema abordado tiene tantos matices que construye un mosaico de miradas y surge la necesidad de indagar más acerca del trabajo desplegado por los docentes y las instituciones, el lugar de las políticas públicas en materia de acceso tecnológico, las prácticas de autoaprendizaje de los alumnos, el futuro de una educación híbrida o las formas renovadas de planificar y evaluar los procesos educativos.

8

Aunque estamos viviendo una suerte de quiebre, un antes y un después en las prácticas educativas cuyo horizonte común es la falta de certezas, podemos seguir afirmando que la educación actual se define por ser digital, ubicua[1] y transmediática. Digital por la opción tecnológica que debió tomarse frente al aislamiento; ubicua por la posibilidad de aprender en todos lados y en el contexto de una sociedad del conocimiento aún en construcción; transmediática porque los contenidos discurren entre medios y narrativas que tanto estudiantes como maestros debe ser capaces de interpretar e integrar con una perspectiva veraz, crítica y propositiva.

Estos tres elementos giran en torno a un factor común: el acceso a la digitalización. Por ello resulta interesante observarlo desde una perspectiva cuantitativa: los informes digitales de 2021 de Hootsuite y We Are Social[2] indican que actualmente 60 % de la población mundial usa Internet. En 12 meses se sumaron 332 millones de nuevos usuarios y para el mes de abril del año

1. "Entrevista a Nicholas Burbules", por *IIPEE-UNESCO*, Aprendizaje Ubicuo, Buenos Aires, 2011, Consultado en https://www.webinar.org.ar/conferencias/entrevista-nicholas-burbules
2. Hootsuite y We Are Social, Informe digital 2021, 2021. Consultado en http://datareportal.com/global-digital-overview

2021 se alcanzó un total mundial de 4,720 millones, que representa una tasa de crecimiento anual de Internet del 7,6 % (900 mil usuarios más todos los días). En México los datos aportados por la Asociación de Internet Mx[3] señalan que en el último año 76.3 % de la población nacional de más de 6 años usó Internet, también indicaron que el crecimiento de usuarios en 2020 fue el mayor de los últimos cinco años: 10.2%. Tales indicadores muestran que a pesar de la crisis económica se dio gran importancia a las conexiones. No obstante, hay que decir que en todo el mundo destaca un crecimiento desigual con importantes diferencias que juegan en favor de los países desarrollados, por lo tanto, la contingencia profundiza la brecha existente entre naciones ricas y pobres. A pesar de esas diferencias, es posible advertir una tendencia global que muestra un presente y un futuro inmediato de accesos digitales que permitirían a los individuos seguir activos ante confinamientos internacionales o circunscritos a regiones específicas, como vaticinan algunos analistas.

Si bien el futuro educativo puede parecer una suerte de lienzo o página en blanco en la cual podemos desplegar nuestra creatividad y ofrecer lo diferente, incluso lo insólito, no sin antes documentar y analizar las experiencias por las que estamos pasando. Registrar y analizar situaciones singulares mediante narrativas situadas, puede ser el camino que alimente un relato mayor capaz de proponer rutas de acción, localizar aciertos y desaciertos, así como señalar los atajos emergentes explorados para enfrentar esta situación educativa extraordinaria.

La certeza y la permanencia en estos tiempos han ido cediendo terreno a la incertidumbre, como consecuencia estamos ante una modernidad líquida,[4] un mundo inestable donde la digitalización coloca a la rapidez y la caducidad en el centro de la vida social. Esta condición conspira contra el ritmo y la mesura que exige una educación crítica y socialmente innovadora, que buscar trocar rigor por velocidad y obsolescencia. La educación que se avecina con la reapertura de la enseñanza presencial tendrá que moverse con cuidado ante un regreso que no será un salto al pasado que conocíamos en 2019, sino la construcción de un futuro cuyas características aún ignoramos.

9

A pesar de ello, si tomamos como referencia las narrativas que integran esta obra es posible afirmar que aún en tiempos de incertidumbre e inestabilidad se visualizan algunas certezas, la más robusta es que los recursos digitales llegaron a la educación para quedarse, pasando de una función de acompañamiento a una mucho más protagónica, ya sea mediante propuestas híbridas y mixtas o las que son totalmente virtuales. Para la educación superior y de posgrado, niveles que han incorporado satisfactoriamente la modalidad a distancia desplegada durante la contingencia, se presenta la posibilidad de deslocalizar los procesos de enseñanza, dando la oportunidad de participar a estudiantes y maestros situados en un espacio-tiempo sin horarios ni fronteras. Este será sin duda un punto que merecerá ser analizado para luego proponer e innovar.

3. Asociación Internet Mx, *17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021*, 2021. Consultado en https://www.asociaciondeinternet.mx/
4. Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

La nueva dimensión espacio-tiempo como eje omnipresente, primordial e indivisible de lo digital, fue percibida con claridad entre los actores educativos en más de un año de aislamiento. Volver la mirada a condiciones básicas del dónde y el cuándo, será un aprendizaje suplementario que habrá que abordar para comprender mejor los cambios que se avecinan y capitalizar los que ya vivimos. La globalidad digital rompió fronteras y usos horarios, socavó junto con ello actividades que organizaban el día a día. Del lugar antropológico donde se construyen las matrices culturales (escuela, trabajo, entretenimiento, cultura, consumo), vamos hacia un flujo digital constante donde transcurren y se entremezclan estudios, ocupación, ocio, compras, familia. Este será el verdadero reto de la nueva normalidad educativa: recuperar el espacio donde se construyen las matrices culturales.

Ante la falta de certezas sobre qué pasará con la gestión de los nuevos espacios y la nueva organización del tiempo, toda propuesta innovadora de la educación posterior a la pandemia deberá partir de diagnósticos situados. Dictámenes que permitan diferenciar las condiciones de cada nivel de enseñanza, que identifiquen el espacio-tiempo desde donde se imparte y recibe educación, que valoren los recursos técnicos y humanos reales disponibles, que registren las nuevas formas de participación individual y grupal, que orienten los cambios necesarios en los sistemas de planeación y evaluación.

Franco Berardi,[5] filósofo y activista italiano, señala que la crítica no es una facultad natural de la mente humana que puede desaparecer ante el ruido y la aceleración comunicativa. Está reservada solo a quienes tienen la posibilidad de leer y abstraerse de esa aceleración que hoy día confronta a la educación. A pesar de esto, Berardi reivindica las posibilidades de emancipación tanto de los medios digitales como del progreso técnico en general. Pero aclara que este proceso implica una transformación antropológica y psíquica: este es el escenario hacia donde deben mirar los cambios educativos del presente y del futuro inmediato cimentados en el reto de construir una nueva normalidad.

Ciudad de México, 11 de mayo de 2021.

5. Franco Berardi, *La segunda venida*, Argentina, Caja Negra Editores, 2021.

Referencias

ASOCIACIÓN Internet Mx, 17° *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021*, 2021. Consultado en https://www.asociacion-deinternet.mx/

BERARDI, Franco, *La segunda venida*, Argentina, Caja Negra Editores, 2021.

HOOTSUITE y We Are Social, *Informe digital 2021*, 2021. Consultado en http://datareportal.com/global-digital-overview

ENTREVISTA a Burbules Nicholas. Por *IIPEE-UNESCO*, Aprendizaje Ubicuo, Buenos Aires, 2011, Consultado en https://www.webinar.org.ar/conferencias/entrevista-nicholas-burbules

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

11

Presentación

A raíz del virus que surgió en China a finales del año 2019 y que meses después se extendió por todo el mundo volviéndose una pandemia, las autoridades mexicanas de la Secretaría de Salud presentaron las "Medidas de Seguridad Sanitaria"[1] para implementarlas en el periodo de contingencia causado por el virus SARS-CoV-2. Así, el 30 de marzo del 2020 en la conferencia de prensa matutina encabezada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se ordenó la suspensión inmediata de actividades no esenciales en el sector público, privado y social, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del virus.

Por lo anterior, se atendió al llamado y alerta nacional por COVID-19, se suspendieron las clases de manera presencial en marzo de 2020 en todos los niveles educativos. Las autoridades universitarias dieron la indicación para seguir realizando desde casa las actividades académicas y administrativas para que los niños y jóvenes mexicanos no se atrasaran en sus actividades escolares, en cada nivel educativo se implementaron –como en muchos países– diversas estrategias para culminar el ciclo escolar, y para ello se echó mano de las tecnologías digitales que resultaron ser aliadas fundamentales en este periodo.

Desde entonces, en el nivel educativo superior las autoridades han proporcionado información sobre las medidas de prevención ante la pandemia y planes de acción para continuar con las actividades académicas. En muchas universidades se brindó apoyo para el uso de recursos digitales (herramientas de apoyo educativo, contenidos para el aprendizaje, aplicaciones y plataformas educativas y cursos en línea), se ofrecieron cursos virtuales, soporte técnico, apoyo para el diseño y continuidad de clases virtuales, se elaboraron programas y recursos, se dieron recomendaciones y atención virtual para atender la salud física, mental y nutricional e incluso algunas instituciones pudieron brindar equipo de cómputo a los estudiantes que no contaban con él.

Al inicio de 2021 (cuando se escribió este texto) los casos por coronavirus seguían aumentando. En un esfuerzo combinado entre autoridades y ciudadanía, el confinamiento no había terminado, las actividades masivas seguían suspendidas, continuaba la recomendación de usar cubrebocas, restricciones de horarios de circulación, etcétera, y la dinámica del regreso a clases presenciales se encontraba en proceso de estructuración; hasta ahora no hay claridad sobre la fecha en que podremos volver a las aulas.

La respuesta de los universitarios, en general, ha sido positiva para mantener la vida académica funcionando. Por supuesto, esta situación ha implicado cambios y ajustes en la realización de las actividades de la comunidad universitaria.

La educación superior fue forzada a un alejamiento de escenarios presenciales y la docencia fue trasladada al trabajo a distancia y en línea, orillan-

1. Gobierno de México, *Medidas de seguridad sanitaria*, 2019. Consultado en https://coronavirus.gob.mx/medidas-de-seguridad-sanitaria/

do a que los estudiantes tuvieran que adaptarse a esquemas de trabajo virtual. Desde el punto de vista de los académicos, estos cambios generaron problemas con relación al uso de tecnología, además de aspectos pedagógicos y didácticos directamente relacionados al desarrollo de su trabajo.

Ante los retos que la educación superior enfrenta debido a esta pandemia –abrupta migración de planes y programas de estudio de una modalidad presencial a una modalidad a distancia o híbrida–, resulta necesario replantearse la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior nos hace recordar que Latinoamérica es una de las regiones del mundo donde persisten factores muy marcados que generan desigualdad: diferencias de clase, género, insuficientes ingresos económicos, pobreza, bajo capital cultural de las familias, localización geográfica de las escuelas y un restringido acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, mismas que impactan en las oportunidades educativas –de ingreso y permanencia– de los estudiantes universitarios.[2] En México la desigualdad entre las zonas rurales y urbanas es también preocupante, históricamente los recursos para garantizar el bienestar de la población en el medio rural (salud, educación o fuentes de empleo) tardan en llegar o simplemente no llegan.[3]

Este escenario de desigualdad se agrava al hablar de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que la incorporación tecnológica no sucede de la misma forma en los diversos contextos sociales; si bien es cierto que para algunos sectores juveniles las tecnologías constituyen parte de sus vidas y cuentan con facilidades para adquirir equipos y/o servicios, para otros aún es algo inalcanzable y simplemente estas tecnologías no forman parte de sus vidas.

13

Las medidas de confinamiento y el regreso de los jóvenes a sus lugares de origen conllevan a que los estudiantes deban contar con los recursos y tecnologías necesarias para conectarse con sus compañeros y profesores para continuar con sus procesos de enseñanza. Sin embargo, en algunas de las localidades a las que regresan los estudiantes el acceso a internet es limitado, lo que ha provocado el abandono de sus estudios al no poder seguir las actividades en línea.

Ante este panorama surgen diversas interrogantes y preocupaciones sobre la comunidad universitaria: cómo han enfrentado los universitarios el periodo de contingencia, cuáles han sido sus experiencias y aprendizajes, cuáles son los recursos digitales con los que cuentan, en qué condiciones viven, cómo ha afectado este cambio a su vida personal y académica, qué inconvenientes han tenido para realizar sus actividades laborales y escolares, cuáles

2. Patricio Solís, "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, núm. 90, enero de 2012, pp. 641-680 Consultado en https://www.researchgate.net/publication/262099384_Desigualdad_social_y_transicion_de_la_escuela_al_trabajo_en_la_Ciudad_de_Mexico; Armando Alcántara y Lorenza Villa Lever, "Desigualdad social y educación superior", *Universidades*, núm. 59, enero-marzo de 2014, pp. 4-8. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547002

3. Adrián de Garay y Dinorah Miller, "Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria", *Universidades*, núm. 59, enero-marzo de 2014, pp. 47-67. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547006.pdf

han sido sus preocupaciones y si han pasado por alguna crisis emocional, entre otros aspectos.

Ahora bien, de acuerdo con las encuestas sobre el uso de las *TIC*, los jóvenes siguen siendo los usuarios más frecuentes de internet sobre el resto de la población, sin embargo, las brechas digitales[4] se han hecho más presentes en la actualidad.[5] Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, se estima que solo 56.4 % de los hogares mexicanos disponen de internet, ya sea mediante conexión fija o móvil; respecto a la posesión de computadoras "la proporción de hogares que disponen de computadora registró un descenso marginal, al pasar de 44.9 % en 2015 y 2018 a 44.3 % en 2019, lo que significa una reducción de 0.6 puntos porcentuales".[6]

Por otra parte, hay investigaciones que demuestran que algunos jóvenes tienen su primer contacto con los dispositivos digitales al ingresar a la universidad, que no todos tienen acceso a internet e incluso no a todos les agrada usar medios digitales. Si bien la mayoría señala contar con teléfonos inteligentes y computadora –o *laptop*–, algunos manifiestan limitaciones de orden económico que les genera ansiedad por no contar con recursos económicos para tener un "plan de datos telefónico" y poder conectarse a internet.[7]

Asimismo, existen estudios que relacionan las emociones y el uso de las tecnologías digitales centrándose en analizar las conductas, prácticas, interacción, construcción de identidad, pensamientos, etcétera.[8] En estos momentos de confinamiento el factor socioeconómico juega un papel central debido a que los estudiantes deben contar con los espacios, equipos y servicios básicos para poder realizar sus trabajos escolares, lo que podría acrecentar las preocupaciones de muchos de ellos debido a un contexto familiar con altas tasas de informalidad laboral y de trabajo con ingresos precarios.

14

4. Juan Carlos Tedesco ("Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 1, junio de 2014, pp. 1-11. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650482) menciona sobre el concepto de brecha digital –aunque su significado sea objeto de discusión– que refleja "el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes".

5. Ana Isabel Zermeño Flores, Mabel Andrea Navarrete Vega y Renato González Sánchez, "Desarrollo humano de estudiantes universitarios. Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las TIC y la autonomía personal", *Signo y Pensamiento*, núm. 74, 27 de mayo de 2019. Consultado en https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/26189

6. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), Secretaría de Comunicaciones y Transporte (SCT), En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019, México, 17 de febrero de 2020, p. 2. Consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

7. Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Rocío López González y Luz María Garay Cruz, "Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales", en *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, Luz María Garay Cruz y Daniel Hernández Gutiérrez (coords.), México, Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablos ed., 2019.

8. Tova Benski y Eran Fisher, *Internet and Emotions*, Nueva York, Routledge, 2014; Javier Serrano-Puche, "Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles", *Observatorio Journal*, núm. 4, 2015, pp. 101-112. Consultado en http://www.scielo.mec.pt/pdf/obs/v9n4/v9n4a06.pdf

En suma, la situación de la pandemia tomó a todos por sorpresa, como señala Ramonet "nos hallamos ante una situación enigmática. Sin precedentes. Nadie sabe interpretar y clarificar este extraño momento de tanta opacidad […] y no existen señales que nos ayuden a orientarnos"[9] por tanto, la ciudadanía ha ido ajustándose a diferentes dinámicas, estilos de vida, formas de trabajar y socializar, incluso el aspecto laboral y económico de algunas familias se ha visto afectado.

En este contexto en octubre de 2020 los integrantes del Comité Editorial del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES)[10] de la Universidad Veracruzana decidimos lanzar una convocatoria para la publicación de investigaciones que analicen las situaciones ocasionadas por la crisis del COVID-19. En esta obra, participan integrantes de diferentes cuerpos académicos y grupos de investigación de diferentes instituciones de educación superior, con quienes hemos colaborado en diversos espacios académicos: Universidad de Sonora, Universidad de Tamaulipas, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación de San Luis Potosí, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco, Tecnológico Nacional de México campus CIIDET (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica) y Universidad Autónoma de Querétaro.

Al final se integraron doce trabajos que abordan diferentes temáticas, teorías, metodologías, contextos, niveles y actores educativos, los cuales ofrecen pautas para reflexionar sobre los avances y desafíos que enfrenta la educación en la pandemia.

15

En el primer grupo de trabajos se presentan siete investigaciones, las primeras cuatro relacionadas con los estudiantes, las dos siguientes sobre docentes y la última es sobre el trabajo de las mujeres durante la pandemia.

La primera investigación se titula "¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad, realizada" por Magdalena Liliana Bustos Aguirre y Siria Padilla Partida. Las autoras presentan resultados de una investigación que busca recuperar las percepciones de los estudiantes y profesores de la Academia de Gestión Turística de la Universidad de Guadalajara sobre el tránsito de la presencialidad a la virtualidad. Se utiliza como instrumento de investigación el cuestionario, aplicado de manera espejo, a una muestra representativa de ambas partes.

9. Ignacio Ramonet, "La pandemia y el sistema-mundo", *La Jornada*, 25 de abril de 2020, párr. 3. Consultado en https://www.jornada.com.mx/ultimas/mundo/2020/04/25/ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo-7878.html

10. El CIIES es una entidad académica donde se desarrolla investigación educativa básica y aplicada, que genera conocimiento orientado a entender las dinámicas y procesos de la educación superior y a la elaboración de propuestas de solución de problemas actuales, como las trayectorias escolares y los factores involucrados en la elección de carrera, demanda, ingreso y permanencia, así como índices de reprobación y deserción del alumnado; grado de apropiación tecnológica del personal académico y estudiantes universitarios, sus saberes digitales y uso que le dan a las tecnologías de la información y la comunicación tanto en el contexto académico como en el social; jóvenes universitarios, sus escenarios culturales, participación social y ciudadana.

El siguiente trabajo, titulado "Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios ante la contingencia por COVID-19", de Javier Fernández de Castro y Leticia Nayeli Ramírez Ramírez, en el analizan las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje durante la asistencia a clases en línea en estudiantes universitarios en el contexto de la COVID-19. Es una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal-exploratorio y análisis multimétodos. Participaron 72 estudiantes de una universidad con financiamiento privado ubicada en el Sur de Aguascalientes de las licenciaturas en Pedagogía y Psicopedagogía. Se utilizó el instrumento de Google Forms, autoadministrado y diseñado *ad hoc*.

A continuación, Luis A. Gazca Herrera, Alma D. Otero Escobar y Karina Culebro Castillo presentan la investigación "Percepción de estudiantes universitarios ante la COVID-19. El caso de la Universidad Veracruzana, México." El objetivo fue identificar el impacto que ha tenido la crisis del coronavirus en el ámbito tecnológico, social, económico y de salud de estudiantes de nivel superior, con la finalidad de establecer recomendaciones para mejorar la planeación de las actividades académicas que permitan elevar la calidad de las experiencias de aprendizaje a través de entornos virtuales. El diseño de la investigación fue no experimental, exploratoria y cuantitativa, se conceptualizó el constructo apoyado del método deductivo para la operacionalización, se diseñó un instrumento con validez que midió, bajo el criterio de percepción, el impacto de los ámbitos antes señalados.

El siguiente trabajo, "Jóvenes universitarios y actividades escolares durante la contingencia sanitaria por la COVID-19", presentado por Rocío López González, Denise Hernández y Hernández y María Consuelo Lemus Pool, Tiene como objetivo mostrar los avances del estudio "Experiencias, aprendizajes y opiniones de los estudiantes universitarios ante la contingencia sanitaria por la COVID-19", realizado a jóvenes de la Universidad Veracruzana. Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo y se realizaron diversas entrevistas por videoconferencia. Se partió de tres categorías: personal, escolar y COVID-19. En este capítulo se ofrece una mirada sobre cómo han llevado a cabo sus actividades escolares un grupo de estudiantes de una licenciatura del área de Humanidades de la UV del sistema escolarizado, campus Xalapa. Se trata de 12 jóvenes entre los 20 y 30 años, de diferentes semestres y lugares de origen.

16

La quinta investigación, "Docencia a distancia en universidades públicas de México: implicaciones en tiempos de COVID-19", de Edgar Oswaldo González Bello y Etty Haydee Estévez Nénniger, parte de la intención de saber cómo ha sido la docencia a distancia y el manejo de tecnologías y materiales didácticos de académicos de universidades públicas de México antes de la actual emergencia. Es un estudio de alcance nacional, cuantitativo, de tipo descriptivo que aplicó una encuesta a 3,984 académicos.

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa, Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Francisca Mercedes Solís Peralta, presentan resultados de la investigación "La educación híbrida en el nivel superior. El reto de un cambio ante la pandemia de COVID-19." Es un estudio de corte cuantitativo, que aplicó un

cuestionario a 55 docentes universitarios de la región Veracruz-Boca del Río de la UV, con la finalidad de conocer el concepto que tienen sobre el modelo de educación híbrida. Los sujetos de estudio pertenecen a diversas facultades: Administración de Empresas, Odontología, Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Pedagogía, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Contaduría, Psicología, Ciencias Químicas y Administración de Empresas Turísticas. La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar febrero-agosto de 2020 y, debido a la imposibilidad de aplicar de manera personal el instrumento de investigación (cuestionario), el proceso de recolección de datos se realizó con la herramienta Google Forms.

El último trabajo de este grupo, "Mujeres y la triple hélice de la conciliación: teletrabajo-cuidados-pandemia", desarrollado por Ileana Cruz Sánchez, Janett Juvera Avalos y Claudia Cintya Peña Estrada, tuvo como objetivo analizar las actividades que llevan a cabo un grupo de mujeres considerando la situación laboral que enfrentan, así como las labores de cuidados en el hogar que realizan, frente a las condiciones adversas de la pandemia y del confinamiento que se vive. Se hace una comparación del término acuñado en administración: la triple hélice, como el entramado existente entre el teletrabajo, los cuidados y la pandemia, una forma de reconocer el esfuerzo que las mujeres mexicanas realizan día a día, tanto en el hogar como en el ámbito laboral remunerado y no remunerado. La metodología fue cuantitativa, no experimental y transversal, de alcance descriptivo y correlacional.

En un segundo grupo de trabajos se presentan cinco experiencias educativas organizadas por nivel educativo. La primera de ellas titulada "Acompañamiento pedagógico en la planificación: experiencias formativas durante la pandemia", realizada por Blanca Araceli Rodríguez Hernández y Fabiola Isabel Castro Romero. Este estudio presenta la sistematización de una experiencia de acompañamiento pedagógico de cinco profesoras de primaria y secundaria durante la construcción de un diseño didáctico para enseñar español durante la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2. El objetivo del capítulo es reconstruir el proceso de acompañamiento pedagógico durante el diseño de la situación didáctica, desde la elección de la práctica social del lenguaje hasta la versión final, para dar cuenta de los momentos y actividades más relevantes de dicho acompañamiento. Metodológicamente, la sistematización de la experiencia está organizada en tres partes: ordenar y reconstruir la situación vivida, la interpretación crítica de lo reconstruido y la extracción de los aprendizajes adquiridos.

En el siguiente capítulo, "Exámenes de selección y derecho al bachillerato durante la COVID-19" de Juan Carlos Ortega Guerrero, Carlos García Trujillo y Ragueb Chain Revuelta, se revisa el caso de los aspirantes a ingresar a uno de los subsistemas de bachillerato más grande del Estado de Veracruz, tanto por su distribución geográfica como por el número de estudiantes. Después de analizar el proceso de ingreso de 2020 y compararlo con el proceso de 2018, se concluye que disminuyó el número de aspirantes y que esta baja en solicitudes de ingreso fue mayor en zonas no metropolitanas del estado. Si la mecánica de aplicación de los instrumentos de diagnóstico y/o evaluación a

través de Internet se seguirá usando, es necesario tomar medidas para captar más estudiantes y eliminar los sesgos encontrados.

Alberto Ramírez Martinell, en "Elementos contextuales para un modelo educativo mixto en la Universidad Veracruzana", presenta una serie datos de contexto que sirvieron para elaborar una propuesta de modelo educativo mixto para la Universidad Veracruzana. Dichos elementos consideran los acuerdos para salvaguardar la integridad de la población ante la enfermedad del SARS-CoV-2, las decisiones de otras instituciones de educación superior para la continuidad académica, las resoluciones internas en torno a la docencia no presencial de emergencia y la normatividad institucional para implementar un modelo mixto.

En el siguiente trabajo, "Estrategias didácticas diferenciadas en la enseñanza remota" de Luz María Garay Cruz, Rosana Verónica Turcott y Ruth A. Briones Fragoso, se presentan las experiencias vividas por profesoras adscritas al área académica denominada Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos. Dichas experiencias se desarrollaron en el marco de un sistema de enseñanza remota que se implementó durante los semestres 2020-1 (agosto 2019-enero 2020) y 2020-2 (febrero 2020-julio 2021), debido a la imposibilidad de asistir a clases presenciales por causa del confinamiento sanitario que se estableció en México por la velocidad de contagio de la COVID-19. Las experiencias de trabajo se presentan en tres momentos, el primero corresponde a los resultados de un diagnóstico, que se centra en conocer el nivel de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación que tienen las estudiantes; en el segundo, se presentan las diversas estrategias didácticas que se diseñaron para dar atención a las alumnas bajo un sistema de enseñanza remota; y en el tercero se realiza un análisis de las experiencias en conjunto. De manera específica se hace una descripción del diseño de los tres escenarios de enseñanza considerando elementos pedagógicos que se relacionan principalmente con: a) el desarrollo de contenidos, b) selección de materiales y recursos, c) rutas de interacción, comunicación y colaboración, d) retroalimentación, y e) evaluación.

Finalmente, en "Estrategia de continuidad académica no presencial ante la COVID-19 en la Licenciatura en Educación de la Unison", las autoras Verónica Isabel Maríñez Valenzuela, Ma. Guadalupe González Lizárraga y Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, tienen como objetivo compartir la experiencia de una estrategia de continuidad académica no presencial, implementada a un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación. La estrategia se basa en los principios del constructivismo y toma en consideración tres componentes: el diseño de secuencias didácticas por unidad de aprendizaje, la enseñanza a distancia y el modelo de clase invertida con Flipped Classroom, a través de las plataformas Teams y Moodle. Para su implementación se impartió un curso de capacitación a 28 profesores con la finalidad de que diseñaran la secuencia de una asignatura de la Licenciatura en Educación, para atender las necesidades de los nuevos entornos de aprendizaje en línea; con un programa de seis unidades dirigidas a la creación de actividades en Moodle.

Más allá de la contingencia sanitaria parece que las estrategias de trabajo a distancia se seguirán utilizando en las universidades ya que han mostrado un gran potencial para atender a un mayor número de estudiantes sin demeritar la calidad, lo que podría ayudar al objetivo gubernamental de lograr la cobertura universal en educación superior. Por lo anterior, consideramos importante recuperar y presentar las historias y experiencias de diversos actores educativos, para contar con elementos que permitan mejorar las estrategias docentes y administrativas en la educación.

Invitamos a estudiantes, académicos y público en general a leer estos trabajos y compartirlos. Al final del libro podrán encontrar las semblanzas de los autores y sus correos electrónicos por si algún lector estuviera interesado en comunicarse con ellos.

Dra. Rocío López González
Dra. Denise Hernández y Hernández
Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero

Referencias

ALCÁNTARA, Armando y Lorenza Villa Lever, "Desigualdad social y educación superior", Universidades, núm. 59, enero-marzo de 2014, pp. 4-8. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547002

BENSKI, Tova y Eran Fisher, ed., *Internet and Emotions*, Nueva York, Routledge, 2014.

DE GARAY, Adrián y Dinorah Miller, "Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria", *Universidades*, núm. 59, enero-marzo de 2014, pp. 47-67. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547006.pdf

DOMÍNGUEZ Pozos, Fernando de Jesús, Rocío López González y Luz María Garay Cruz, "Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales", en *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, Luz María Garay Cruz y Daniel Hernández Gutiérrez (coords.), México, Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablos Editor, 2019.

INEGI, IFT, SCT, En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019, México, 17 de febrero de 2020. Consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

GOBIERNO de México, *Medidas de seguridad sanitaria*, 2019. Consultado en https://coronavirus.gob.mx/medidas-de-seguridad-sanitaria/

RAMONET, Ignacio, "La pandemia y el sistema-mundo", *La Jornada*, 25 de abril de 2020. Consultado en https://www.jornada.com.mx/ultimas/mundo/2020/04/25/ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo-7878.html

SERRANO-PUCHE, Javier, "Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles", *Observatorio Journal,* núm. 4, 2015, pp. 101-112. Consultado en http://www.scielo.mec.pt/pdf/obs/v9n4/v9n4a06.pdf

SOLÍS, Patricio, "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, núm. 90, enero de 2012, pp. 641-680. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/262099384_Desigualdad_social_y_transicion_de_la_escuela_al_trabajo_en_la_Ciudad_de_Mexico

TEDESCO, Juan Carlos, "Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 1, junio de 2014, pp. 1-11. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650482

ZERMEÑO Flores, Ana Isabel, Mabel Andrea Navarrete Vega y Renato González Sánchez, "Desarrollo humano de estudiantes universitarios. Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las *TIC* y la autonomía personal", *Signo y Pensamiento*, núm. 74, 27 de mayo de 2019. Consultado en https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/26189

20

INVESTIGACIONES

21

I

¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad

Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Universidad de Guadalajara
magdalena.bustos@cucea.udg.mx
Siria Padilla Partida
Universidad de Guadalajara
siria.padilla@cucea.udg.mx

Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud[1] declaró la COVID-19 como pandemia. A partir de entonces los países generaron diversas respuestas para detener la propagación del virus, entre ellas, el cierre total o parcial de los comercios, el confinamiento de las personas y el cierre de las escuelas en todos los niveles y ámbitos. De acuerdo con la UNESCO[2] la pandemia había dejado 577 millones de estudiantes afectados hasta el día 14 de octubre del 2020. En México, de acuerdo con la misma fuente, el número de estudiantes afectados hasta esa fecha era de 37,589,611, de los cuales 4,430,248 cursaban la educación superior. De manera similar, una encuesta realizada entre el 25 de marzo y el 17 de abril de 2020 por la Asociación Internacional de Universidades (IAU) señaló que 359 de 424 instituciones de educación superior (IES) encuestadas en 109 países suspendieron de forma total sus actividades o se encontraban parcialmente abiertas y con disrupciones mayores en sus actividades cotidianas.[3]

En respuesta a la emergencia sanitaria y al cierre de instalaciones por tiempo indefinido, la gran mayoría de IES implementaron alguna forma de educación virtual para continuar con las labores académicas. Este tránsito forzado a la docencia virtual no ocurrió en el mejor de los escenarios, pues ha sido una respuesta contingente a una problemática impredecible y sorpresiva que

1. Organización Mundial de la Salud (OMS), Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020, 2020. Consultado en https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020
2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19,* 2020a. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es
3. Giorgio Marinoni, Hilligje vant't Land y Trine Jensen, *The impact of COVID-19 on higher education around the world*, Paris, International Association of Universities, 2020. Consultado en https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

obligó a las IES a implementar cambios de 180 grados en sus procesos de enseñanza-aprendizaje sin suficiente preparación.

Como resultado de esta transición han surgido estudios y análisis que buscan conocer los impactos de la pandemia en la educación superior desde distintos ángulos y geografías. Este estudio busca abonar al conocimiento generado sobre la transición forzada de la presencialidad a la virtualidad en las IES públicas estatales mexicanas, a partir del análisis de la experiencia de estudiantes y profesores vinculados a las materias que se impartían en la Academia de Gestión Turística (AGT) del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) en la Universidad de Guadalajara (UdeG), México, en la primavera de 2020.

Revisión de la literatura

La UNESCO,[4] a partir de la declaración por COVID-19 en su portal, reportó entre las consecuencias adversas el cierre de las escuelas por la pandemia. Se dio la interrupción de los aprendizajes, confusión y estrés en los docentes, desafíos para crear y mantener el aprendizaje a distancia, aislamiento social, y problemas para medir y validar el aprendizaje. Para Francesc, los efectos de la pandemia en la educación pueden agruparse en cuatro ámbitos: pedagógicos, socioemocionales, laborales y de movilidad académica.[5]

Fuera del área educativa uno de los principales problemas que ha traído la pandemia ha sido la recesión económica, lo que indudablemente ha tenido un efecto en los estudiantes y el sector educativo. Al respecto, destacan los estudios realizados en el 2020 de la Asociación Colombiana de Universidad (ASCUN), de Figallo *et al.,* en Perú, y de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) en México. En el estudio de la ASCUN,[6] se analizó la situación económica de estudiantes de Bogotá: 89 % declararon haber disminuido sus ingresos, mientras que 51.4 % señaló haber buscado empleo, y solo 3.6 % declaró haber encontrado trabajo. El estudio de la FEU[7] señaló que 39 % de los estudiantes de educación superior de la UdeG trabajó durante la pandemia, y de ese grupo 23 % vio disminuidos sus ingresos; también en México, el subsecretario de educación superior de la Secretaría de Educación Pública, Luciano Concheiro, estimó que 305,089 estudiantes de educación superior abandonaron sus estudios, lo que equivale al 8 % de la matrícula del sector.[8]

23

4. UNESCO, *Education: From disruption to recovery,* 2020b. Consultado en file://localhost/Consultado en https/::en.unesco.org:covid19:educationresponse
5. Francesc Pedró, "COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas", *Análisis Carolina*, 11 de junio de 2020. Consultado en https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf
6. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), *Percepciones universitarias de los docentes*, 2020. Consultado en https://ascun.org.co/noticias/detalle/percepciones-universitarias-desde-la-perspectiva-de-los-docentes-792
7. Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), *Las y los estudiantes frente al COVID,* 2020. Consultado en http://www.feu.mx/las-y-los-estudiantes-frente-al-covid19/
8. Laura Toribio, "Dejan la escuela 2.8 millones por culpa del covid; deserción en nivel básico y superior", Excelsior, 9 de agosto de 2020. Consultado en https://www.excelsior.com.mx/nacional/dejan-la-escuela-28-millones-por-culpa-del-covid-desercion-en-nivel-basico-y-superior

En Perú, de acuerdo con la Federación de Estudios Privados de Educación Superior cerca de 650,000 estudiantes dejarán de lado sus estudios; 350,000 de universidades privadas y 300,000 de institutos.[9] Los mismos autores señalaron problemas financieros en las universidades privadas peruanas por disminución de la matrícula y específicamente por deserción, que la calcularon entre 13 % y 18 %, así como por la aplicación de descuentos a la matrícula, que osciló entre 3 % y 15 %.[10] La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior también hizo señalamientos similares, pues consideró que habrá una disminución de la matrícula en las universidades privadas entre 10 % y 30 % en el siguiente ciclo escolar.[11] No obstante, la crisis económica y el cierre de las escuelas no afectó a todos de igual manera, según señala Schleicher[12] en su reporte sobre lo que sucedió en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés), pues los estudiantes de entornos privilegiados apoyados por sus padres, interesados en su aprendizaje y con las competencias necesarias, pudieron tener éxito en continuar con sus estudios a pesar del cierre.

Otros problemas abordados en la literatura se relacionaron con el equipamiento tecnológico y el acceso a Internet de banda ancha. Si bien muchos países e IES han implementado políticas de dotación y equipamiento tecnológico, así como acceso a banda ancha, los servicios de internet y el equipamiento real en los hogares en general resultó inferior al de las instalaciones escolares. Al respecto se encuentran las investigaciones de la ASCUN, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), FEU, y Ruvalcaba y Vega.[13]

24

La CEPAL declaró que a pesar de los avances generales en tecnología y equipamiento, en el 2016 la región todavía presentaba grandes rezagos: de los 14 países de Latinoamérica solo 46 % tenía acceso a internet en zonas urbanas, mientras quen las zonas rurales este porcentaje descendía hasta el 14 %. Francesc,14 añade que solo un 52 % de la población en Latinoamérica tiene acceso a banda ancha. De manera similar, otros países en desarrollo como Ghana, refieren que el mayor obstáculo para la continuidad de clases de manera virtual es el acceso a internet, que en ocasiones se agravó por los cortes en el suministro eléctrico.[15] Así mismo, diversos autores señalan que, contrario a

9. Flavio Figallo, María Teresa González y Verioska Diestra, "Perú: Educación Superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19", *Revista de Educación Superior en América Latina ESAL*, núm.8, 2020, pp. 20-28.
10. *Ibid*.
11. José Antonio Román, "Planteles privados concentran un tercio de la matrícula en la educación superior", *La Jornada*, 27 de julio de 2020. Consultado en https://www.jornada.com.mx/2020/07/27/politica/011n2pol
12. Andreas Schleicher, *The impact of the COVID-19 on education. Insights from education at a glance 2020*, Paris, OECD Publishing, 2020.
13. ASCUN, *op. cit.*; CEPAL, *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*, México, CEPAL, 2020. Consultado en https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19; FEU, *op. cit.*; Edgar A. Ruvalcaba y Jenett D. Vega, *Desarrollo académico estudiantil y uso de TIC ante el COVID-19,* México, Red Académica de Gobierno Abierto y Departamento de Políticas Públicas de CUCEA, 2020.
14. Francesc, *op. cit.*
15. Michael Agyemang Adarkwah, "I'm not against online teaching, but what about us?: ICT in Ghana post COVID-19", *Education and information technologies*, núm. 16, septiembre de 2020, pp. 1-21.

lo que se esperaría, profesores y estudiantes en países económicamente más favorecidos también experimentaron problemas de equipamiento y conectividad adecuada y suficiente en sus viviendas.[16]

Sin embargo, todo indica que los estudiantes universitarios latinoamericanos están mejor equipados tecnológicamente que la población en general: ASCUN, FEU y Ruvalcaba y Vega[17] señalaron que el porcentaje de equipos como *laptops,* computadoras y teléfonos inteligentes que les pertenecen es mayor al 90 % y apenas un 3.3 % de los estudiantes de la UdeG encuestados no tenían la infraestructura tecnológica para continuar sus estudios.[18] Aunque estos niveles de equipamiento parecen altos, debe considerarse que puede tratarse de un equipo de uso familiar o bien de estudiantes que solo cuentan con sus teléfonos inteligentes para conectarse a las clases, mismos que permiten la comunicación sin ser el medio idóneo para realizar actividades de aprendizaje.

Un tercer aspecto abordado en la literatura ha sido la salud emocional. Aunque de manera general los estudiantes han experimentado ansiedad, estrés, tristeza, enojo y aburrimiento, Francesc[19] señala que la pandemia afectará más a quienes ya tenían algunas dificultades. Asímismo, el estudio de la FEU[20] señala la preocupación entre la población estudiantil de la UdeG por la pérdida de trabajo de sus padres y que los estudiantes de las zonas rurales se verán más afectados que los de las zonas urbanas. Otros autores han señalado que la capacidad de los estudiantes de desempeñarse adecuadamente en las clases no presenciales está vinculada al nivel y tipo de situaciones estresantes que enfrentan durante la pandemia: cambios en la situación laboral, cuidado de otros en el hogar, preocupación por enfermar, incertidumbre sobre la vivienda y la situación económica, entre otras.[21]

25

Un cuarto aspecto estudiado en la literatura es el grado en el que las IES, los profesores y los estudiantes se encontraban preparados para la transición.

16. Nina Bergdahl y Jalal Nouri, "COVID-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden", *Technology, Knowledge and Learning*, 2 de septiembre de 2020; Ramona Cutri, Juanjo Mena y Erin Whiting, "Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic", *European Journal of Teacher Education*, núm. 4, agosto de 2020, pp. 523-541; Alanna Gillis y Laura Krull, "COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses", *Teaching Sociology*, núm. 4, octubre de 2020, pp. 283-299; Carlo Giovannella, "Effect Induced by the COVID-19 Pandemic on Students' Perception About Technologies and Distance Learning", en *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*, Oscar Mealha, Matthias Rehm y Traiam Rebedea (eds.), Singapur, Springer, 2021; Takako Izumi, Vibhas Sukhwani, Akhilesh Surjan, Rajib Shaw, "Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19", *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 15 de julio de 2020; Rehana Khalil, Ali E. Mansour, Walaa A. Fadda, Khaled Almisnid, Mohammed Aldamegh, Abdullah Al-Nafeesah, Azzam Alkhalifah y Osama Al-Wutayd, "The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives", BMC Medical Education, 28 de agosto de 2020; Michele Lee Kozimor, "Editor's Comment: Three Teaching Takeaways from the COVID-19 Pandemic", American Sociological Association, 14 de julio de 2020, pp. 181-183.
17. ASCUN, *op. cit.*; FEU, *op. cit.*; Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
18. FEU, *op. cit.*
19. Francesc, *op. cit.*
20. FEU, *op. cit.*
21. Bergdhal y Nouri, *op. cit.;* Gillis y Krull, *op. cit.;* Izumi *et al.*, *op. cit.*; Khalil *et al., op. cit.*

Schleicher[22] destacó que solo 60 % de los profesores en países miembros de la OCDE recibieron algún tipo de entrenamiento sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) el año anterior, mientras que uno de cada cinco indicó que necesitaba de manera importante capacitación en este aspecto. En relación con la situación prevalente en los 109 países representados en la encuesta de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), dos terceras partes de las IES encuestadas pudieron implementar estrategias para continuar con los cursos a distancia, 24 % señaló estar trabajando en ello y 7 % reportó la cancelación completa de clases.[23] Van Vught, en su análisis sobre los resultados del reporte *U-Multirank* lo confirma al señalar que, antes de la crisis, solo un tercio de las IES ofrecían algún tipo de cursos completamente en línea, evidenciando esfuerzos importantes realizados por incrementar ese porcentaje a partir del cierre forzado de instalaciones educativas.[24]

Sin embargo, las respuestas de las IES fueron variadas y estuvieron alineadas a sus capacidades de infraestructura y liderazgo institucional para transitar de la presencialidad a la virtualidad, así como en la existencia (o falta) de planes institucionales para atender contingencias y situaciones de emergencia.[25] Otros autores también identificaron la falta de preparación de los profesores para poner sus cursos en línea y coinciden en que la transición fue forzada, obligatoria y repentina, sin una preparación previa y adecuada, pues muchos de los profesores carecían de experiencia para impartir alguna forma de docencia virtual y además se vieron obligados a rediseñar sus clases sin saber a ciencia cierta cuánto tiempo trabajarían bajo este nuevo esquema.[26] Adicionalmente, diversos estudios señalan que no solo los profesores carecían de preparación adecuada para los cursos a distancia, también los estudiantes, quienes tuvieron dificultades para seguir las clases en esta nueva modalidad porque no han desarrollado habilidades para la autogestión del conocimiento, la organización del tiempo o la utilización de las TIC para fines académicos, condiciones necesarias para una trayectoria exitosa en la educación no presencial.[27]

26

Todos estos conflictos, aunados a los imaginarios preexistentes sobre la educación a distancia, han hecho que los mitos atribuidos a esta modalidad vuelvan en forma de saldos negativos: En primer lugar, la idea de que la educación a distancia no tiene la misma calidad que la educación presencial es una constante en América Latina. Francesc[28] refiere que la oferta de edu-

22. Schleicher, *op. cit.*
23. Marinoni et al., *op. cit.*
24. Frans van Vught, "COVID-19 is leading to a quick shift to online learning", en *Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education, International Association of Universities*, Paris, 2020, pp. 35-37.
25. Wei Bao, "COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University", *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1 de abril de 2020; Bergdahl y Nouri, *op. cit.*; Izumi *et al., op. cit.*
26. Adarkwah, *op. cit.*; Bergdhal y Nouri, *op. cit.*; Cutri et al., *op. cit.*; Gillis y Krull, *op. cit.*; Kozimor, *op. cit.*
27. Bao, *op. cit.*; Giovannella, *op. cit.*; Kozimor, *op. cit.*; Reyes Limon Quezada, Christie Talbot y Kristina Belen Quezada-Parker, "From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19", Journal of Education for Teaching, núm. 4, agosto de 2020.
28. Francesc, *op. cit.*

cación a distancia, a pesar de la pandemia, se ha concentrado en el posgrado: la cobertura de esta modalidad ha crecido 73 % desde el 2010, mientras que la educación presencial solo 27 %. En México, el porcentaje de estudiantes registrados en alguna forma de educación en línea en 2017 oscilaba entre 14 % y 17 %. En algunos países como Colombia y Perú, la pandemia ha contribuido significativamente a que se modifiquen las leyes para permitir la incorporación de la educación a distancia. Además, la percepción general es que la implementación de programas con docencia virtual es una medida transitoria, de emergencia y en general de menor calidad si se le compara con la educación presencial que se espera recuperar.[29]

En segundo lugar, en la literatura se considera que la educación a distancia que se apoya en las TIC resuelve los problemas de acceso y de igualdad de oportunidades para una mayoría de la población que, por cuestiones de edad o de compromisos laborales no pueden seguir estudiando. Al respecto, Francesc destacó que en América Latina solo 52 % de los hogares contaban con equipamiento tecnológico y banda ancha, por lo que las posibilidades reales de llegar a nuevos públicos deben tomarse con cautela.[30]

En tercer lugar, se ve con desconfianza a la educación a distancia porque es más difícil garantizar la continuidad de la comunicación entre profesor y estudiantes; la separación de los sujetos del acto educativo crea un vacío que no sucede en la educación presencial. De forma similar existe desconfianza sobre la evaluación en la educación a distancia, la duda es cómo evaluar a estudiantes que no se tienen a la vista; la evaluación se convierte en un conflicto, sobre todo cuando se aplican exámenes estandarizados como forma de valoración de los aprendizajes, si no se puede aplicar cuestionarios qué otras formas de evaluación pueden ser válidas.[31]

27

Un cuarto mito, es que la enseñanza remota genera problemas y dificultades para acceder a la comprensión cabal de los contenidos. Para Francesc[32] se relaciona con el surgimiento de un tipo de enseñanza emergente, para el cual profesores y estudiantes no estaban preparados y que algunos han llamado *coronateaching*. Este tipo de enseñanza tiene dos problemas importantes: a) las competencias (o su ausencia) por parte de los profesores para utilizar las tecnologías, o bien su uso para reproducir únicamente lo que se hace en las aulas presenciales;[33] y b) los problemas de comunicación por la distancia y falta de un espacio físico, generando dificultades para la retroalimentación y resolución de dudas.[34]

Finalmente, se considera que quien estudia a distancia lo hace de manera solitaria, por esta razón es necesario poseer niveles de autorregulación y disciplina, imprescindibles para superar este tipo de programas. No todos tienen este tipo de habilidades, por lo que el fracaso y la deserción son frecuentes

29. Marinoni et al., *op. cit.*
30. Francesc, *op. cit.*
31. Bergdahl y Nouri, *op. cit;* Cutri *et al., op. cit.*
32. Frances, *op. cit.*
33. Kozimor, *op. cit.*
34. Giovannella, *op. cit.;* Khalil *et al., op. cit.*

en la educación a distancia. De hecho, los hallazgos del estudio de ASCUN[35] en Colombia sostienen que algunos estudiantes han pensado en tomar un receso en su educación o incluso abandonar los estudios.

Metodología

Esta investigación analiza la transición a la virtualidad en una IES pública mexicana a partir de la declaración de la suspensión de clases presenciales el 16 de marzo de 2020 por COVID-19 y busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se realizó y cuáles fueron los elementos distintivos de la transición a la no presencialidad en los estudiantes y profesores involucrados en las asignaturas de la AGT del CUCEA en la UdeG?. Los resultados sirven de apoyo para evaluar los mitos y realidades de la educación no presencial y de su transición en el contexto mexicano.

La AGT contó con diez asignaturas que, durante el ciclo escolar de primavera de 2020, tuvieron 575 estudiantes inscritos y fueron impartidas por 15 docentes; 7 mujeres y 8 hombres. Las asignaturas correspondieron principalmente a las mallas curriculares de la Licenciatura en Turismo (LT), y en menor medida a la Licenciatura en Gestión de Negocios Gastronómicos (LGNG), aunque cualquier estudiante de la UdeG podía inscribirse y tomarlas como optativas.

A fin de incluir las voces de estudiantes y profesores, se realizaron dos cuestionarios espejo, uno para profesores y otro para estudiantes. El número mínimo de respuestas por parte de los estudiantes –para contar con una muestra estadísticamente significativa–, se definió a partir de la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 98 % y un margen de error del 0.5 %, quedando un mínimo de 280 respuestas. Ambos cuestionarios se aplicaron en línea utilizando la herramienta de formularios de Google del 1 al 30 de mayo. Las preguntas fueron principalmente de opción múltiple y abiertas cuando se consideró necesario profundizar en las experiencias y recuperar comentarios de los encuestados. Ambos cuestionarios solicitaron datos de identificación de los respondientes.

De los 15 profesores que impartían asignaturas de la AGT en el ciclo primavera 2020; 14 respondieron la encuesta, 8 hombres (57 %) y 6 mujeres (43 %). Por parte de los alumnos se recibieron 287 respuestas, 72 hombres (25 %) y 215 mujeres (75 %). La mayoría de los estudiantes estaban inscritos en la LT (72 %), el 26 % en la LGNG y el restante 2 % en otros programas educativos de CUCEA y cursaba la asignatura como optativa.

Resultados

El cuestionario estuvo dividido en cinco secciones: experiencia previa en la educación a distancia, apoyos recibidos por la institución, habilitación tecno-

35. ASCUN, *op. cit.*

lógica, procesos académicos y recomendaciones. A continuación se presentan los principales hallazgos.

Experiencia previa

La mitad de los profesores (50 %) señalaron contar con experiencia previa en la educación a distancia e indicaron haber utilizado Moodle y Google Classroom con anterioridad a la suspensión de la presencialidad. En relación con los estudiantes, 33 contestaron que sí habían tenido cursos no presenciales con anterioridad (11 %), y 254 respondieron que no (89 %). Los resultados de los estudiantes coinciden parcialmente con los encontrados por Ruvalcaba y Vega,[36] quienes señalaron que 73 % de los estudiantes del Departamento de Políticas Públicas de la UdeG se sentían poco o nada preparados para tomar cursos a distancia. En contraste, los profesores de la AGT parecen haber estado en mejores condiciones para enfrentar los retos de la no presencialidad que sus pares en otros contextos: en el estudio de Bergdahl y Nouri[37] el 72 % de los profesores suecos entrevistados tenía nula o limitada experiencia con la educación virtual; Bao[38] también indica que la mayoría de los profesores de la Universidad de Pekín, en China, carecían de experiencia o conocimientos previos para implementar cursos en línea; y Cutri *et al.*[39] señalan que de los 40 profesores pertenecientes al departamento de educación de la universidad estadounidense cuyo caso presentaban, apenas cinco habían impartido cursos con componentes virtuales y solo uno había impartido un curso completamente en línea de manera previa.

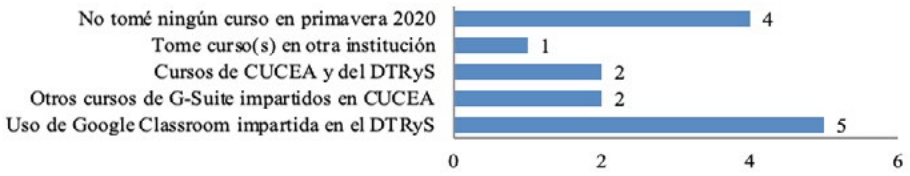
29

Apoyo recibido por la institución

En enero del 2020 y sin relación con la pandemia, el departamento de Turismo, Recreación y Servicio (DTRyS) de CUCEA, donde se aloja la AGT, organizó un curso sobre el uso de Google Classroom para sus profesores. A partir de la suspensión de clases, a finales de marzo y principios de abril, otras dependencias en CUCEA organizaron cursos similares o complementarios, se preguntó a los profesores si habían participado en alguno de estos cursos en primavera del 2020, 71 % (10 profesores) respondió que tomó uno o más cursos (Figura 1). Cabe señalar que tres de los cuatro profesores que indicaron no haber tomado cursos de actualización en primavera del 2020, señalaron tener experiencia previa o certificaciones en el uso de plataformas para la docencia no presencial.

36. Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
37. Bergdahl y Nouri, *op. cit.*
38. Bao, *op. cit.*
39. Cutri *et al.*, *op. cit.*

Figura 1. **Capacitación para el uso de herramientas de docencia no presencial**



Fuente: elaboración propia.

Esta gran necesidad de capacitación no parece ser un rasgo distintivo de la AGT, ya que otros estudios señalan los esfuerzos personales e institucionales que tuvieron que ponerse en marcha para transitar a la no presencialidad. Por ejemplo, según Sánchez *et al.*,[40] un 23 % de profesores en la UNAM demandó formación pedagógica como apoyo a la contingencia; en el estudio de Cutri *et al.*[41] aplicado en la universidad Brigham Young, en los Estados Unidos, 73 % de los profesores se autoidentificaron como principiantes en la docencia virtual; 50% de los profesores suecos participantes en el estudio de Bergdhal y Nouri[42] hacían poco o nulo uso de recursos tecnológicos en sus clases previamente; y Schleicher[43] señala que apenas la mitad de los profesores en países miembros de la OECD utilizaban las TIC en sus clases de manera regular.

De lo anterior se desprende que la necesidad percibida de capacitación por parte de los profesores fue más o menos generalizada y que la oferta de capacitación por parte de CUCEA y del DTRyS fue ágil, organizada y bien aprovechada. Sin embargo, no hubo un periodo de transición y capacitación antes de retomar las actividades en línea, ya que los cursos y *webinars* se impartieron a la par de la exigencia de dar continuidad a las clases, generando estrés adicional e innecesario entre estudiantes y profesores, contrario a lo que sucedió en otros contextos donde hubo recesos cortos para la preparación de los profesores antes de retomar las clases.[44]

30

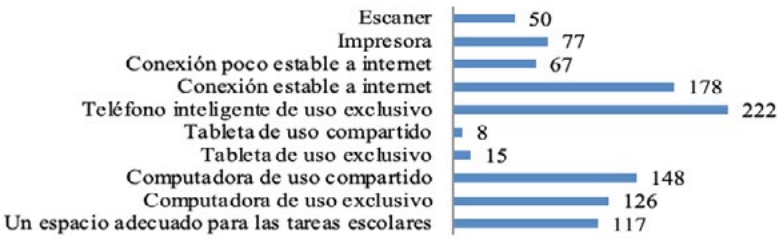
Habilitación tecnológica

Se preguntó a los estudiantes si contaban con los recursos necesarios para trabajar en línea; 219 contestaron que sí (76 %), pero 68 respondieron que no (24 %). Para profundizar en sus respuestas se les preguntó además: ¿con qué

40. Melchor Sánchez Mendiola, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, María de las Mercedes de Agüero Servín, Alan Kristián Hernández Romo, Mario Alberto Benavides Lara, Carlos Alberto Jaimes Vergara, Víctor Jesús Rendón Cazales, "Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM", Revista Digital Universitaria (RDU). Consultado en https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/;
41. Cutri *et al., op. cit.*
42. Bergdhal y Nouri, *op. cit.*
43. Schleicher, *op. cit.*
44. Quezada *et al., op. cit.*

equipamiento contaban en su hogar para realizar las tareas escolares? De acuerdo con las respuestas, 77.4 % de los estudiantes de las materias de la AGT contaban con un teléfono inteligente de uso exclusivo, 51.6 % con una computadora de uso compartido, 41 % con un espacio adecuado para realizar sus tareas escolares y solo 17.4 % tenía escáner (Figura 2).

Figura 2. **Habilitación tecnológica**



Fuente: elaboración propia.

El estudio de la FEU[45] entre estudiantes de la UdeG reportó hallazgos similares: 89% contaba con computadora en casa, pero solo 54.18 % la usaba de manera exclusiva, y 45.82 % la compartía con otros integrantes de la familia. Por su parte, el estudio de ASCUN[46] expuso que los estudiantes de Bogotá, afirmaron que contaban con suficiente infraestructura y equipo: 81 % tenía *laptop,* 98 % celular, y solo 0.4 % no tenía computadora ni celular. El estudio de FEU[47] mostró que 17.86 % de los estudiantes de la UdeG en centros urbanos y 20.69 % en centros rurales utilizaban el celular para sus clases en línea. De la comparación y contraste de los estudios puede deducirse que en términos generales los estudiantes cuentan con recursos para conectarse a las videoconferencias ya sea por celular o por computadora, pero deben organizarse con los miembros de la familia para realizar tareas académicas. Los hallazgos también confirman que el acceso a internet y banda ancha es alto en la educación superior y que hay mayor dotación tecnológica, aunque también indican las carencias y limitaciones al respecto.

31

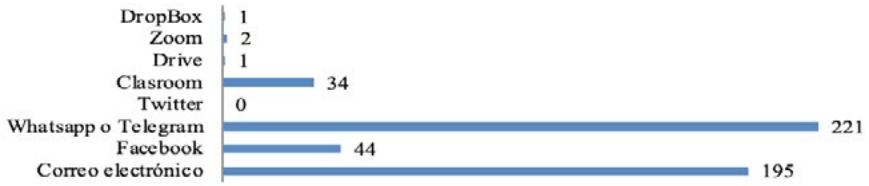
Académica

En esta sección se ubicaron las preguntas relativas a la forma de comunicación entre estudiantes y profesores, a los tipos de recursos o herramientas utilizados durante el proceso educativo, a las problemáticas que enfrentaron en el tránsito hacia la virtualidad, así como al porcentaje de cumplimiento de los programas y las formas de evaluación.

45. FEU, *op. cit.*
46. ASCUN, *op. cit.*
47. FEU, *op. cit*.

Uno de los problemas principales en la educación a distancia es la planificación de la comunicación entre profesor y estudiantes que durante la pandemia corría el riesgo de mermarse. Cuando se les preguntó a los profesores las formas de contacto más usuales para la interacción con sus alumnos, todos indicaron utilizar WhatsApp y correo electrónico, que coincidió con los hallazgos de Sánchez, *et al.* y Acevedo;[48] adicionalmente, uno de cada tres profesores utilizaba Google Classroom y 15 % Facebook. Las respuestas de los alumnos concordaron en su mayoría con las de los profesores; las principales formas de contacto fueron las aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp *o* Telegram (77 %), y el correo electrónico (67.9 %), seguidas de manera lejana por Facebook (15 %) y Google Classroom (12 %), (Figura 3).

Figura 3. **Principales formas de contacto**



Fuente: elaboración propia.

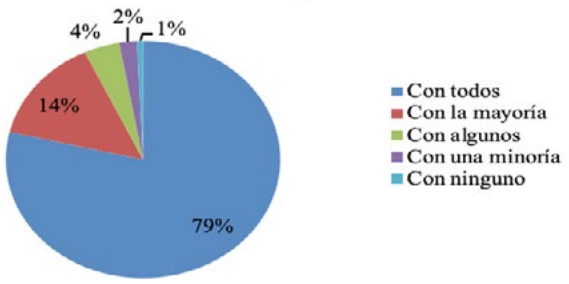
En contraste, la mayoría de los estudios tanto en la UdeG como en otros contextos, señalan Google Classroom como la principal herramienta: ASCUN[49] 83 % (WhatsApp 67 %), Ruvalcaba y Vega[50] 65.6 %, y FEU[51] 25 %. Estos resultados sugieren que la comunicación entre los profesores y estudiantes de la AGT se dio en gran medida a través de los números telefónicos personales que compartieron, ya sea por la familiaridad y cercanía establecida antes de la suspensión de clases presenciales, o bien porque la institución no puso en marcha mecanismos eficientes y oportunos para el contacto entre ambos grupos, lo que según la IAU sí sucedió en el 91 % de los casos en su estudio.[52]

Con el objeto de profundizar en la comunicación, se les preguntó a los profesores ¿Con qué porcentaje de alumnos ha mantenido contacto? 64 % contestó que había mantenido contacto con al menos tres cuartas partes de los estudiantes, mientras que el 36 % restante indicó haber mantenido contacto con todos. Por su parte, el estudio de Acevedo[53] menciona que los profesores de educación básica mantuvieron una comunicación constante con sus estudiantes, conectándose más de cinco veces entre el 23 de marzo y el 3 de abril. De manera similar se hizo la misma pregunta a los estudiantes, los resultados de los alumnos muestran que 79 % (226) de ellos pudo contactar

48. Sánchez et al., *op. cit.;* María Juana Acevedo, "La educación a distancia en la Fase I de la pandemia", Valora, 28 de abril de 2020. Consultado en https://valora.com.mx/2020/04/28/la-educacion-a-distancia-en-la-fase-i-de-la-pandemia/
49. ASCUN, *op. cit*.
50. Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
51. FEU, *op. cit.*
52. Marinoni *et al., op. cit.*
53. Acevedo, *op. cit.*

a todos sus maestros, y solamente el 1 % (2) tuvo comunicación con una minoría de los profesores. Los resultados son similares a los de FEU[54], donde se señaló que 86 % de los estudiantes de la UdeG mantuvieron contacto con sus profesores y solo 14 % no lo hizo (Figura 4).

Figura 4. **Comunicación con profesores**

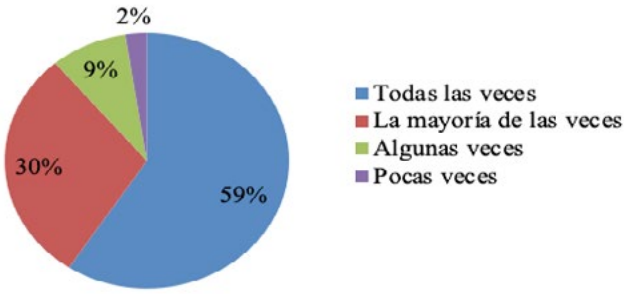


Fuente: elaboración propia.

Además del contacto, en la educación a distancia es importante resolver dudas sobre las instrucciones, las actividades por realizar o los contenidos, en este sentido se les preguntó a los estudiantes: ¿Tus maestros atienden tus dudas que se presentan al asignar trabajos o tareas? 89 % de los alumnos respondió que siempre o casi siempre lo hacían y solo 11 % mencionó que sus profesores no resolvían sus dudas la mayoría de las veces (Figura 5). Este porcentaje es menos de la mitad de lo encontrado por FEU, donde el 27 % de los estudiantes de la UdeG tuvo problemas de comunicación con sus profesores.

33

Figura 5. **Atención de los profesores ante las dudas**



Fuente: elaboración propia.

Una última pregunta fue: ¿Cómo consideras que ha sido la comunicación con tus profesores a partir de la suspensión de las clases presenciales? Para medir las respuestas se utilizó una escala numérica del 1 al 5, donde el 1 era muy difícil, y 5 muy fácil; 65 % de los estudiantes respondieron que la comunicación

54. FEU, *op. cit.*

había sido fácil o muy fácil, mientras que solo 6 % contestó que había sido difícil o muy difícil.

Una de las interrogantes más reiteradas durante la pandemia por COVID-19 fue la continuidad de las clases, por tanto, una pregunta realizada a docentes y estudiantes fue si habían tenido problemas para continuar sus clases en la virtualidad. Al respecto la totalidad de los maestros dijeron que no. De igual manera se les preguntó a los estudiantes ¿Consideras que tus maestros han tenido problemas para continuar impartiendo clases de manera presencial? El 84% dijo que no, y solo 16 % dijo que sí. Resultados opuestos se encuentran en el estudio de FEU[55] y Ruvalcaba y Vega[56] quienes consideraron inadecuada la forma en como los maestros en la UdeG respondieron a la pandemia con un 59% en el estudio de FEU[57] y un 63 % en el de Ruvalcaba y Vega[58]. Los estudios en otros países también han señalado que los estudiantes percibieron la falta de preparación para el uso de la tecnología por parte de sus profesores,[59] aunque no siempre en un sentido negativo, pues les permitió establecer una relación más equitativa y de mayor empatía.[60]

Además se les preguntó a los estudiantes si habían tenido problemas al cursar las materias de manera no presencial; 191 contestaron que no (67 %), y 96 contestaron que sí (33 %). A los alumnos que contestaron que sí, se les pidió que mencionaran brevemente cuáles problemas habían tenido. Las respuestas fueron abiertas y las complicaciones más mencionadas fueron el nulo o poco acceso a internet, la falta de comunicación con los profesores para resolver dudas y el incremento del estrés al tener que pasar por esta situación, dificultando la adaptación de las clases en línea, además de que algunos alumnos consideraron que sus habilidades y estilos de aprendizaje no son los que esta modalidad demanda. No sorprende que estas respuestas estén alineadas con los resultados de otros estudios mencionados en la sección de la revisión de la literatura.

34

Por último, con respecto a la calidad de la educación brindada por medios virtuales, se les preguntó a los profesores por el desempeño de sus estudiantes. En este punto 67 % contestó que el desempeño fue igual que antes de la suspensión de clases presenciales, 27 % que fue inferior, y 7 % consideró que había sido mejor. La misma pregunta se hizo a los estudiantes y las respuestas fueron más positivas; 75 % dijo que igual o similar, 13 % mejor, y 13 % inferior. Los resultados encontrados en otros estudios también dan respuestas diversas; los estudios de Khalil *et al.*,[61] en Arabia Saudita y de Giovannella[62] en Italia, indican una mayor satisfacción de los estudiantes y un interés acrecentado por las tecnologías del aprendizaje y la virtualidad, mientras que

55. FEU, *op. cit.*
56. Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
57. FEU, *op. cit.*
58. Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
59. Adarkwah, *op. cit.;* Giovannella, *op. cit.*; Kozimor, *op. cit.*
60. Cutri et al., *op. cit.*
61. Khalil *et al., op. cit.*
62. Giovannella, *op. cit.*

los estudios de ASCUN[63] en Colombia, y FEU[64] y Ruvalcaba y Vega[65] en México, revelan mayores niveles de insatisfacción y descontento.

A los alumnos de la AGT se les dio la oportunidad de explicar sus respuestas (con respuestas abiertas) y se obtuvieron las siguientes: algunos profesores no explican con claridad las actividades y no siempre están disponibles para aclarar dudas; se aumentó la carga de tareas y trabajos escritos sin incluir videoconferencias; malestares psicológicos como la ansiedad y la dificultad para concentrarse debido a la situación; problemas de conexión a internet; falta de un espacio adecuado para el estudio. En cuanto a los comentarios positivos, se destacó el esfuerzo de algunos profesores por continuar normalmente con los temas, proporcionaron el material adecuado y atendieron dudas; el ahorro económico por traslados y comidas; y la oportunidad de dedicarle más tiempo al estudio.

Finalmente, en esta sección académica también se incluyeron preguntas sobre el alcance de los programas y la forma de evaluación. Una de las preguntas dirigidas a los profesores es qué porcentaje del programa de su curso consideraba poder cubrir. El 47 % respondió que más del 90 % del programa, 40 % consideró que cubriría entre el 76 % al 90 % del programa, mientras que 13% restante indicó que cubriría menos del 75 %. De igual manera se preguntó a los estudiantes qué porcentaje de los contenidos del programa consideraban que se cubrirían al final del semestre y 77 % indicó que más del 75 %, las respuestas de los dos grupos coincidieron.

Otra de las preguntas fue si se habían implementado cambios en la forma de evaluación de las materias, 67 % de los profesores y 43 % de los estudiantes respondieron afirmativamente. De acuerdo con los alumnos y profesores, los trabajos escritos, tales como ensayos y reportes, sobresalían entre los elementos que no formaban parte de la evaluación y ahora se incluyeron. A los profesores también se les preguntó si lograrían evaluar de manera normal a los estudiantes al finalizar el ciclo escolar; 47 % indicó que sí y 53 % señaló que a la mayoría. Por el contrario, el estudio de la FEU[66] de la UdeG reveló que 48 % de los estudiantes tenía incertidumbre sobre la manera en que sería evaluado, mientras que el estudio colombiano de ASCUN[67] señaló que 41% de los estudiantes encuestados se sentía nada o poco satisfecho con la evaluación, y que esta insatisfacción era mayor en los estudiantes adscritos a IES públicas.

35

Recomendaciones y comentarios finales de los encuestados

Por último, se cuestionó a ambas partes ¿Qué se requeriría para facilitar el trabajo no presencial entre docente y alumno en el futuro? En general las respuestas de los dos grupos coincidieron. A continuación se enuncian algunas

63. ASCUN, *op. cit.*
64. FEU, *op. cit.*
65. Ruvalcaba y Vega, *op. cit.*
66. FEU, *op. cit.*
67. ASCUN, op. cit.

de las recomendaciones más significativas: capacitación y más tiempo de preparación; apoyo para minimizar el problema de la tecnología y el equipamiento; disposición de ambas partes para adaptarse, comprenderse y mejorar la comunicación; mejorar la mezcla entre el trabajo sincrónico y el asincrónico en las clases en línea; incrementar el uso de tecnología en las clases presenciales; unificar las plataformas y sistemas de videoconferencia que se utilizan en la institución; y diseñar programas y estrategias para el desarrollo de habilidades de autogestión en los estudiantes.

En la última parte del cuestionario se alentó a profesores y estudiantes a dejar un comentario para entender los retos que se les habían presentado en la modalidad virtual y su experiencia. Entre los comentarios más repetidos, están los siguientes: había mucho estrés e incertidumbre por la situación, lo que impedía concentrarse adecuadamente en las clases y demandaba mayor comprensión y tolerancia de parte de los profesores; algunos estudiantes señalaron que tenían tareas en exceso, pues sus profesores sustituían las clases con trabajos y tareas; tanto los profesores como los estudiantes carecían de experiencia en plataformas digitales; algunos estudiantes señalaron no tener recursos económicos suficientes para participar de manera adecuada en las clases en línea.

De igual manera, se solicitó a los encuestados que expresaran algún comentario positivo sobre la experiencia de la transición a la no presencialidad. Entre las respuestas destacaron: la oportunidad de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y aprender a usar nuevas tecnologías, la posibilidad de establecer mejores y más cercanos canales de comunicación entre alumnos y profesores, y en general los alumnos reconocieron la dedicación y empeño de sus profesores para adaptar sus cursos a la virtualidad y continuar con las clases a pesar de las circunstancias adversas.

36

Conclusiones

Recuperamos para nuestras conclusiones cinco ejes relativos a los mitos y realidades de la transición de la presencialidad a la educación a distancia.

En primer lugar, los estudios señalan que el equipamiento y acceso a internet de banda ancha entre los estudiantes de educación superior es alto, sin embargo, la realidad es que en nuestro contexto los equipos muchas veces se comparten con otros miembros de la familia (50 %) y es frecuente encontrarse con problemas de conexión debido a la baja calidad e inestabilidad de la señal.

En segundo lugar, la comunicación entre profesor y estudiante es una parte sustancial del proceso de enseñanza aprendizaje; por ello una duda y miedo por parte de autoridades y directivos universitarios es qué tanto el proceso de comunicación se interrumpe o fractura con la educación remota. Las respuestas, sin embargo, coinciden en que la mayoría de los profesores (aproximadamente 75 %) lograron mantener contacto con los estudiantes, despejaron sus dudas de manera oportuna y utilizaron criterios de flexibilización para la continuidad de sus cursos.

Un tercer mito de la educación virtual es que no se logra el mismo nivel de resultados que en la presencialidad y que es difícil evaluar los aprendizajes. Esta investigación también encontró que tanto profesores como estudiantes cumplieron con la mayor parte del programa establecido, a pesar de las complicaciones impuestas por una transición repentina y no planeada al modelo virtual. No obstante, el estudio también evidencia que la transición a la virtualidad implicó cambios en las formas de evaluación inicial incrementando los trabajos escritos y el exceso de tareas, lo que fue ponderado negativamente por los estudiantes.

En cuarto término, se considera que la educación virtual es de calidad inferior a la presencial. En este sentido encontramos una línea disruptiva, pues los problemas de comunicación no son tan altos en términos porcentuales, los maestros han respondido dudas, han utilizado herramientas, se han comunicado con los estudiantes y, en el caso de la AGT (y de dos de los estudios señalados anteriormente) la mayoría de los estudiantes indicaron que su desempeño en la virtualidad había sido igual o mejor que en la presencialidad, sin menospreciar los retos que este modelo representa. En contraste, otros estudios consultados dejan claro que la experiencia del aprendizaje en línea es, en general y de manera mayoritaria, negativa e insatisfactoria.

En quinto lugar, la educación superior demanda el desarrollo de habilidades complejas que solo se pueden alcanzar a través de la realización de ejercicios, prácticas y/o actividades, la mera conexión no es suficiente para lograr estos objetivos, por tanto, es importante mejorar la capacitación y formación docente. De igual manera, la educación no presencial demanda una serie de competencias de autogestión y organización del individuo que no todos los estudiantes han desarrollado, por esta razón la puesta en marcha de cursos no presenciales puede ahondar las inequidades ya existentes. En relación con la capacitación docente, aunque se reconoce el esfuerzo de CUCEA y del DTRYS, los comentarios de los estudiantes y profesores indican claramente que fue insuficiente y que, además de una buena planeación, la docencia a distancia demanda capacitación que va más allá del uso de herramientas y plataformas.

37

Al analizar los hallazgos desde nuestra propia experiencia de transición hacia lo virtual, la pandemia nos ha permitido entender nuevas posibilidades de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Esas nuevas posibilidades nos enfrentan con miedos, resistencias, inquietudes y ansiedad, pero vale la pena preguntarse, ¿de qué manera la educación a distancia puede flexibilizar, y con ello mejorar la educación tal y como la conocemos hasta ahora?

Las autoras de esta investigación coincidimos en que la educación a distancia puede ser un buen instrumento para transformar el acto educativo de muchas formas. Mientras vamos mejorando nuestras habilidades tecnológicas y venciendo el miedo y el estrés ante lo desconocido, concluimos que el futuro traerá nuevas oportunidades y rutas por explorar para incorporar elementos de la educación a distancia en nuestra actividad docente.

Referencias

ACEVEDO, María Juana, "La educación a distancia en la Fase I de la pandemia", *Valora, 28 de abril de 2020.* Consultado en https://valora.com.mx/2020/04/28/la-educacion-a-distancia-en-la-fase-i-de-la-pandemia/

ADARKWAH, Michael Agyemang, "I'm not against online teaching, but what about us?: ICT in Ghana post COVID-19", *Education and information technologies,* núm. 16, septiembre de 2020, pp. 1-21.

ASCUN, *Percepciones universitarias de los docentes*, 2020. Consultado en https://ascun.org.co/noticias/detalle/percepciones-universitarias-desde-la-perspectiva- de-los-docentes-792

BAO, Wei "COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University", *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1 de abril de 2020.

BERGDAHL, Nina y Jalal Nouri, "COVID-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden", *Technology, Knowledge and Learning*, 2 de septiembre de 2020.

CEPAL, *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*, México, CEPAL, 2020. Consultado en https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19

CUTRI, Ramona Juanjo Mena y Erin Whiting, "Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic", *European Journal of Teacher Education*, núm. 4, agosto de 2020, pp. 523-541.

FEU, *Las y los estudiantes frente al COVID*, 2020. Consultado en http://www.feu.mx/las-y-los-estudiantes-frente-al-covid19/

FIGALLO, Flavio, María Teresa González y Verioska Diestra, "Perú: Educación Superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19", *Revista de Educación Superior en América Latina ESAL*, núm.8, 2020, pp. 20-28.

PEDRÓ, Francesc "COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas", Análisis Carolina, 11 de junio de 2020, https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf

GILLIS, Alanna y Laura Krull, "COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses", *Teaching Sociology,* núm. 4, octubre de 2020, pp. 283-299.

GIOVANNELLA, Carlo, "Effect Induced by the COVID-19 Pandemic on Students' Perception About Technologies and Distance Learning", en *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education,* Oscar Mealha, Matthias Rehm y Traiam Rebedea (eds.), Singapur, Springer, 2021

IZUMI, Takako, Vibhas Sukhwani, Akhilesh Surjan, Rajib Shaw, "Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19", *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment,* 15 de julio de 2020

KHALIL, Rehana, Ali E. Mansour, Walaa A. Fadda, Khaled Almisnid, Mohammed Aldamegh, Abdullah Al-Nafeesah, Azzam Alkhalifah y Osama Al-Wutayd, "The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives", *BMC Medical Education*, 28 de agosto de 2020.

KOZIMOR, Michele Lee, "Editor's Comment: Three Teaching Takeaways from the COVID-19 Pandemic", *American Sociological Association*, 14 de julio de 2020, pp. 181-183.

MARINONI, Giorgio, Hilligje vant't Land y Trine Jensen, *The impact of COVID-19 on higher education around the world*, Paris, International Association of Universities, 2020. Consultado en https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

OMS, *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020,* 2020. Consultado en https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

QUEZADA, Reyes Limon, Christie Talbot y Kristina Belen Quezada-Parker, "From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19", *Journal of Education for Teaching,* núm. 4, agosto de 2020.

ROMÁN, José Antonio, "Planteles privados concentran un tercio de la matrícula en la educación superior", *La Jornada,* 27 de julio de 2020. Consultado en https://www.jornada.com.mx/2020/07/27/politica/011n2pol

RUVALCABA Gómez, Edgar Alejandro y Jenett Danai Vega Zúñiga, *Desarrollo académico estudiantil y uso de TIC ante el COVID-19,* México, Red Académica de Gobierno Abierto y Departamento de Políticas Públicas de CUCEA, 2020.

SÁNCHEZ Mendiola, Melchor, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, María de las Mercedes de Agüero Servín, Alan Kristián Hernández Romo, Mario Alberto Benavides Lara, Carlos Alberto Jaimes Vergara, Víctor Jesús Rendón Cazales, "Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM", *Revista Digital Universitaria (RDU). Consultado* en https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/

SCHLEICHER, Andreas, The impact of the COVID-19 on education. Insights from education at a glance 2020, Paris, OECD Publishing, 2020.

TORIBIO, Laura, "Dejan la escuela 2.8 millones por culpa del covid; deserción en nivel básico y superior", *Excélsior,* 9 de agosto del 2020. Consultado en https://www.excelsior.com.mx/nacional/dejan-la-escuela-28-millones-por-culpa-del-covid-desercion-en-nivel-basico-y-superior

UNESCO y CEPAL, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, 2020a. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es

39

UNESCO, *Education: From disruption to recovery.* Consultado en https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

VAN Vught, Frans, "COVID-19 is leading to a quick shift to online learning", en *Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education*, International Association of Universities, Paris, 2020, pp. 35-37.

40

II
Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios ante la contingencia por COVID-19

Javier Fernández-de-Castro
Universidad Panamericana, campus Aguascalientes
jfernandezc@up.edu.mx
Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez
Universidad Panamericana, campus Aguascalientes
nramirez@up.edu.mx

Introducción

El interés investigativo por el estudio de la autorregulación del aprendizaje (ARA) ha ido incrementando en los últimos años[1] resulta más frecuente su estudio en el nivel universitario[2] que el educativo básico y medio superior.[3] Bajo el contexto de las sociedades del conocimiento y los cambios acelerados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se predecía la necesidad de adaptación y autorregulación de los estudiantes para responder a las demandas del contexto social y educativo. Ante la crisis por COVID-19 los centros educativos de todo el mundo han tenido que dar respuesta a las de-

41

1. Betun Baldan y Meral Guven, "Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation", *Eurasian Journal of Educational Research,* núm. 89, octubre de 2020, pp. 47–70; Louise Yarnall, Michael Freed y Naomi Malone, "Self-Regulated Learning", en Modernizing Learning: Building the future learning ecosystem, J.J. Walcutt y Sae Schatz (eds.), Washington, Government Publishing Office, 2019, pp. 285-297.
2.Rodrigo Másmela Olivar, Jenny Mahecha-Escobar y Francisco Conejo-Carrasco, "Percepción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de los primeros niveles de un programa de Administración en Salud Ocupacional", *Revista Educación en Ingeniería*, núm. 29, 2020, pp. 13-20; Alejandro Díaz Mujica, María Victoria Pérez Villalobos, Julio Antonio González-Pienda y José Carlos Núñez Pérez, "Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", *Perfiles Educativos*, núm. 157, julio-septiembre 2017, pp. 87-104; Nocito Muñoz, Guiomar y Enrique Navarro Asencio, "Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado", *Revista Bordón,* núm. 4, 7 de noviembre de 2018, pp. 121-136; Ramón Eduardo Parres Soto y Rosa del Carmen Flores Macías, "Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 97-624.
3.Javier Fernández de Castro, Luz María Rojas Muñoz, Martínez-Bautista, H., y Galindo-Muñoz, R., "Autorregulación del aprendizaje: diseño y validación de un instrumento para educación secundaria y media superior". 2020. [Artículo entregado para la publicación]; Osés Bargas Rosa María, Jorge Carlos Aguayo Chan, Efraín Duarte Briceño y Jorge Isaac Manuel Ortega, "Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar", *Psicología Iberoamericana*, núm. 2, 2011, pp. 38-46.

mandas educativas a través de plataforma virtuales de aprendizaje o sistemas LMS *(Learning Management System)* y administrar la educación en línea. Con base en dicha modificación, los estudiantes en todo el mundo realizaron ajustes y adaptaciones en sus hogares para recibir la educación en línea; modificar espacios, adquirir o cambiar dispositivos tecnológicos, sistemas de internet wifi, adquisición de materiales para trabajos escolares y gestión de sus aprendizajes.[4] Por ende, se desprende la necesidad de estudiar desde esta realidad educativa actual el constructo ARA en los estudiantes universitarios.

Marco Teórico

El estudio del constructo ARA ha sido abordado desde diferentes ópticas sociales, psicológicas y educativas. En el presente trabajo asumimos una visión sociocultural de la ARA retomando las aportaciones del concepto de autorregulación de los trabajos de Zimmerman,[5] el cual concibe a la autorregulación como un proceso dinámico, circular e interrelacionado expresado en las siguientes fases: (1) Disposición, se refiere a la manifestación explícita de motivaciones, expectativas y creencias asociadas al desempeño y planificación de tareas, (2) Desempeño, en la cual se engloba el autocontrol, autoobservación, autoinstrucciones, imaginería y organización del entorno, y (3) Evaluación, la cual involucra funciones de autojuicio, autoevaluación, metacognición de las actividades ejecutadas y reacciones en torno a ellas (Figura 1).

42

Figura 1. **Esquema del proceso de autorregulación del aprendizaje**

Fuente: modificado con base en Zimmerman.[6]

4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Learning remotely when schools close, 2020b. Consultado en https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close
5. Barry Zimmerman, "Attaining self-regulation a social cognitive perspective", en Handbook of Self-Regulation, Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), San Diego, Elsevier, 2000, pp. 13-40.
6. *Ibid*.

De igual manera, para la definición del constructo ARA fue relevante recuperar el modelo de Pintrich que concibe el aprendizaje autorregulado como un proceso en donde el aprendiz/estudiante es autogestivo y establece una serie de metas con la intención de planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, enmarcadas en las características y demandas propias de los contextos en los que se desenvuelven.[7] En suma, dentro de esta definición se ubican tanto las fases del proceso de autorregulación (ej., planificación, supervisión, revisión y valoración) y al mismo tiempo las dimensiones vinculadas al proceso de ARA (cognitiva, afectivomotivacional, comportamental y contextual). En la Tabla 1 puede observarse un resumen de las fases y dimensiones que abarca el modelo.

Tabla 1. **Fases y dimensiones de la Autorregulación del Aprendizaje (ARA)**

FASES	DIMENSIONES			
	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN	CONDUCTA	CONTEXTO
FASE 1. PLANIFICACIÓN Y ACTIVACIÓN	• Establecer metas. • Conocimientos previos. • Metacognición	• Orientación a meta. • Juicios de autoeficacia. • Juicios sobre la tarea. • Activación del valor. • Activación del interés.	• Planificación del tiempo y esfuerzo. • Planificación para la autoobservación de la conducta.	• Percepciones de la tarea. • Percepciones del contexto.
FASE 2. MONITORIZACIÓN	• Conciencia metacognitiva. • Monitorización de la cognición.	• Conciencia y monitorización de la motivación.	• Conciencia y monitorización del esfuerzo, tiempo y necesidad de ayuda. • Autoobservación de la conducta.	• Monitorización de cambios en la tarea/ condiciones del contexto.
FASE 3. CONTROL Y REGULACIÓN	• Selección y adaptación de estrategias para el aprendizaje.	• Selección y adaptación de estrategias hacia la motivación.	• Incremento o descenso del esfuerzo.	• Cambio o re-negocación de la tarea. • Cambio/abandono del contexto.
FASE 4. REACCIÓN Y REFLEXIÓN	• Juicios cognitivos. • Atribuciones.	• Reacciones afectivas. • Atribuciones.	• Cambio de conducta. • Búsqueda de ayuda	• Evaluación de la tarea.

Fuente: modificado con base en Valle *et al.*[8]

La presente investigación se centró en analizar las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje presentes durante la asistencia a clases en línea en las y los estudiantes universitarios bajo el contexto COVID-19, con los siguientes objetivos específicos siguientes:

1) Identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las variables de edad, género, carrera y semestre.

7. Paul Pintrich, "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts", *Journal of Educational Psychology*, núm. 4, 2003, pp. 667-686; Ignacio Montero y María José de Dios, "Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 1, 2004, pp. 189-196; Antonio Valle, Susana Rodríguez, José Núñez, Ramón Cabanach, Julio González-Pienda y Pedro Rosario, "Motivación y Aprendizaje Autorregulado", *Interamerican Journal of Psychology*, núm. 1, 2010, pp. 86-97.
8. Valle et al., op. cit.

2) Analizar las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje mayormente presentes en los estudiantes universitarios.

3) Describir los recursos y retos presentes en los discursos de los estudiantes universitarios respecto a su aprendizaje y la crisis por COVID-19.

Metodología

Diseño metodológico

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal exploratorio.[9] Dicho diseño responde a los objetivos de investigación planteados; se justificó su alcance exploratorio al ser una investigación novedosa y poco explorada, de igual manera se realizó una sola medida en el tiempo (transversal). El análisis de resultados se realizó usando la estrategia multimétodos, integrando un análisis estadístico descriptivo y el análisis de contenido cualitativo.[10]

Población de estudio

La población objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes de Licenciatura de la Escuela de Pedagogía de una universidad privada al sur de Aguascalientes. El muestreo se seleccionó por medio de cuotas y se distribuyó de la siguiente manera: (a) en cuanto a la carrera, 34 (48.6 %) estudiantes de Pedagogía y 37 (51.4 %) de Psicopedagogía; (b) respecto al sexo; 64 (88.9 %) mujeres y 8 (11.1 %) varones. El promedio de edad fue de 20.49 años, con un rango de 18 a 24 años.

44

Instrumento y técnica de obtención de datos

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento inédito de medición diseñado y validado para los niveles de secundaria y educación media superior.[11] Este se denomina Escala de Autorregulación del Aprendizaje (ESAA), una versión validada con 40 reactivos de escala tipo Likert de cinco niveles, distribuidos en tres dimensiones constitutivas, tal y como se muestra en la Tabla 2. Se modificó la redacción de dos reactivos (R22 y R38) a fin de orientarlos a la modalidad educativa a distancia, en congruencia con el problema de investi-

9. Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill, 2014.
10. Carlos Ruiz Bolívar, "El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa", *Teré: Revista De Filosofía y Socio-Política de la Educación*, núm 8, 12 de junio de 2008, pp. 13-28. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456
11. Javier Fernández de Castro, Leticia Nayely Ramírez Ramírez y Luz María Rojas Muñoz, "Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la COVID-19", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 31, enero de 2021; Fernández de Castro *et. al., op. cit.*

gación planteado.

Tabla 2. **Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje**

Dimensiones	Indicadores	Reactivos
D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje	Sentido de autoeficacia ante las demandas de la tarea de aprendizaje	7, 8, 9, 10
	Motivación intrínseca por la tarea: apreciación de utilidad, relevancia personal e impacto social	1, 2, 3
	Orientación al buen rendimiento académico	4, 5, 6
D2. Estrategias cognitivas	Planificación pertinente y ejecución segura y estratégica de acciones de aprendizaje	13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23 26
	Uso de pertinente de materiales físicos y/o electrónicos para resolver la tarea	24, 25
	Andamiaje y trabajo colaborativo con los pares	17, 20, 21
	Identificación de conocimientos y experiencias previas relacionadas con la tarea de aprendizaje	11, 12
D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva	Autoevaluación, metacognición e identificación y superación de obstáculos de aprendizaje	27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40
	Capacidad de mantener la atención en la tarea	37, 38
	Autocontrol ante el estrés académico	29, 30

Fuente: elaboración propia.

45

Además de esta escala, el instrumento contempló una sección previa con reactivos de identificación (carrera, sexo, semestre, edad, entre otros), así como una sección final con dos preguntas abiertas para la parte cualitativa del estudio, relativas a los retos que se han enfrentado con las clases en modalidad a distancia, así como los apoyos recibidos.

Escenario

El instrumento de recolección se aplicó a través de Google Forms, herramienta de Google for Education. El acceso se le brindó al grupo de estudiantes a través de una sesión de clase regular, que se llevó a cabo en la plataforma Zoom. Previamente, se les explicó el propósito del estudio y se puso énfasis en los principios de libertad y confidencialidad de los datos que se obtendrían. Los estudiantes ingresaron al formulario y contestaron en un intervalo de 10 a 20 minutos los distintos reactivos. No se observó alguna dificultad de comprensión en las instrucciones o la redacción de los ítems.

Procedimiento

Las distintas etapas del proyecto de investigación se basaron en los principios éticos del Comité de Ética de las Publicaciones (COPE). La investigación se realizó contando con autorización de las autoridades universitarias. Asimismo, se explicó al grupo participante el propósito del instrumento para garantizar la confidencialidad de sus respuestas y asegurar que su participación fuera voluntaria. Las y los estudiantes declararon su consentimiento informado en el formulario electrónico del cual se recabaron los datos.

Una vez cerrado el periodo de aplicación, que duró una semana y fue guiado por parte de dos profesoras de la academia de Investigación de la Escuela, se procesó la base de datos cuantitativos en SPSS (IBM) y los datos cualitativos con el software MAXDA 2020.

Resultados

En atención al problema de investigación, los resultados se presentan en tres apartados. El primero corresponde el análisis psicométrico del instrumento, a fin de valorar su cientificidad. El siguiente incluye los resultados del enfoque cuantitativo, seguido por una sección con los resultados del análisis cualitativo.

Análisis del instrumento

46

La calidad psicométrica del instrumento se revisó a través del análisis de consistencia interna y validez de constructo. Para el primero de éstos se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones constitutivas de la ESAA (D1, D2 y D3). Los resultados se presentan en la Tabla 3. Dos subescalas (D2 y D3) obtuvieron coeficientes mayores que 0.7, valores que se consideran buenos o excelentes.[12] La otra (D1) tuvo un valor ligeramente inferior, logrando una consistencia interna regular. Por lo anterior, se puede concluir que el instrumento cuenta con un adecuado nivel de confiabilidad.

Tabla 3. **Consistencia interna del instrumento**

Subescala	D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje	D2. Estrategias cognitivas	D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva
Alpha de Cronbach	.68	.85	.91
Valoración	Regular	Buena	Excelente

Fuente: elaboración propia.

12. Jum Nunnally e Ira Bernstein, *Psychometric theory*, New York, McGraw-Hill, 1994.

La validez de constructo se revisó mediante el método de correlación ítem-dominio. Con este fin, se generaron cuatro nuevas variables; tres relativas a los puntajes promedios por dimensión (D1, D2 y D3), con base en el promedio calculado por sus reactivos constitutivos; y la otra con el puntaje de autorregulación del aprendizaje (GAA), a través del promedio de las dimensiones. Se procesaron matrices de correlaciones para cada subescala a fin de identificar si había relación significativa entre los reactivos (variables ordinales) y el puntaje de su respectiva dimensión (variable cuantitativa). Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman (Tabla 4).

Tabla 4. **Correlación ítem-dominio de las subescalas de la ESAA**

D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
Rho	.36	.20	.48	.49	.34	.60	.48	.52	.49	.44
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

47

D2. Estrategias cognitivas

	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20	R21	R22	R23	R24	R25	R26
Rho	.67	.35	.67	.63	.73	.65	.52	.48	.48	.20	.47	.42	.53	.18	.32	.69
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva

	R27	R28	R29	R30	R31	R32	R33	R34	R35	R36	R37	R38	R39	R40
Rho	.53	.63	.62	.62	.73	.72	.56	.77	.52	.72	.73	.65	.69	.74
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: elaboración propia.

En todos los casos se identificaron correlaciones estadísticamente significativas (Sig.= .000). La fuerza de correlación se interpretó tomando como referencia la propuesta de Dancey y Reidy, quienes la analizan desde el campo psicológico y establecen que de 0.01 a 0.39 es baja, de 0.4 a 0.69 es moderada, y de 0.7 a 0.99 es fuerte.[13] En este sentido, se identificaron siete reactivos con fuerzas bajas (tres en la D1 y cuatro en la D2). Los 33 reactivos restantes tuvieron coeficientes moderados o fuertes.

Se prosiguió con este análisis y se generó una tabla con la correlación de Pearson entre las subescalas (D1, D2 y D3) y el puntaje de autorregulación (GAA). En la Tabla 5 se presentan los resultados. Se aprecia que todas las correlaciones son estadísticamente significativas (Sig. = .000) con puntajes que representan moderada o alta fuerza de correlación entre subescalas y puntaje global (valores mayores a 0.7).

Tabla 5. Correlación de Pearson entre D1, D2, D3 y GAA

	D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje	D2. Estrategias cognitivas	D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva
D2	r = .635 Sig. = .000		
D3	r = .588 Sig. = .000	r = .720 Sig. = .000	
GAA	r = .757 Sig. = .000	r = .879 Sig. = .000	r = .938 Sig. = .000

Fuente: elaboración propia.

48

Presentaron 33 reactivos una correlación moderada o alta con sus respectivos dominios, a su vez, las dimensiones (D1, D2 y D3) y el grado de autorregulación del aprendizaje (GAA) mostraron fuerzas de correlación moderadas o altas entre sí, hubo evidencia para suponer que el instrumento contaba con una validez de constructo aceptable, susceptible de mejorar a través de la revisión de los reactivos poco relacionados con sus dimensiones (R1, R2, R5, R12, R20, R24 y R25) y una aplicación a una muestra de mayor tamaño.

Análisis de resultados cuantitativos

A fin de determinar el grado de autorregulación del aprendizaje se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las variables D1, D2, D3 y GAA. La interpretación se realizó considerando los valores de la escala, siendo 1 el inferior y 5 el superior. En la Tabla 6 se presentan los resultados, se observa que el grado de autorregulación del aprendizaje (GAA) en el grupo de estudiantes fue alto (= 4.24).

13.Haldun Akoglu, "User's guide to correlation coefficients", *Turkish Journal of Emergency Medicine*, núm 3, septiembre de 2018, pp. 91-93.

Tabla 6. **Estadísticos descriptivos de D1, D2, D3 Y GAA**

	D1	D2	D3	GAA
Media	4.41	4.33	3.97	4.24
Desviación	0.38	0.46	0.68	0.46

Fuente: elaboración propia.

Al revisar los puntajes por dimensión, se observa que la D1 *(Motivación y actitud hacia el aprendizaje) es la que tuvo mayor grado de desarrollo en los estudiantes (* = 4.41). Por el contrario, la D3 (*Autoevaluación y regulación metacognitiva*) es la que presentó menor puntaje (= 3.97), a su vez fue la variable con mayor dispersión (s = 0.68).

A fin de identificar principales fortalezas y áreas de mejora en el grupo de estudio, se calcularon los promedios por reactivo. En función de estos, se generaron baremos para la clasificación en cuatro niveles. La amplitud de los baremos (w = 0.391) se calculó dividiendo el rango (1.565) entre 4, se inició el primer intervalo con el valor mínimo (3.362) y se finalizó el último con el valor máximo (4.928). Se consideraron como fortalezas los ítems del primer intervalo (4.536 a 4.928) y como limitaciones los del cuarto intervalo (3.362 a 3.753). En la Tabla 7 se presentan subdivididos en sus respectivas dimensiones.

49

Tabla 7. **Fortalezas y áreas de mejora**

	D1		D2		D3	
		Reactivo		Reactivo		Reactivo
Fortalezas	4.58	R10. Considero que los aprendizajes que he desarrollado se deben a mis cualidades y habilidades personales	4.65	R17. Cuando los trabajos son en equipo me gusta fomentar que los integrantes nos pongamos de acuerdo en los pasos que se van a seguir, para luego desarrollarlos		
	4.70	R9. Considero que los éxitos académicos que he tenido se deben a mi esfuerzo	4.67	R20. Pido ayuda a mis compañeros cuando no entiendo algún tema o actividad en clase		
	4.84	R1. Pienso que el aprendizaje es algo que me enriquece como persona	4.74	R24. Suelo contar con útiles y recursos escolares suficientes para aprovechar al máximo las clases		
	4.93	R2. Me interesa construir aprendizajes para poder mejorar la sociedad	4.75	R21. Aprovecho las explicaciones que mis compañeros puedan brindarme sobre los temas o actividades de clase		
			4.78	R25. Utilizo equipo tecnológico conveniente para la realización de tareas, trabajos y proyectos		

50

	D1		D2		D3	
Áreas de mejora		Reactivo		Reactivo		Reactivo
			3.61	R16. Ante las actividades de clase, tareas y proyectos que mis profesores asignan, hago primero un plan de acciones a desarrollar para posteriormente desarrollarlo	3.36	R30. Ante las actividades de aprendizaje difíciles o cuando hay mucha carga académica suelo mantenerme con tranquilidad
					3.39	R29. Me considero un estudiante que enfrenta las cuestiones académicas con tranquilidad y sin estresarse
					3.49	R37. Evito los factores de distracción que hay en mi casa al momento de estudiar o realizar tareas
					3.55	R34. Al finalizar una tarea, trabajo o proyecto hago una autoevaluación objetiva, identificando fortalezas y áreas de mejora
					3.68	R38. Evito los factores de distracción que hay en mi casa al momento de estar tomando clases en línea

Fuente: elaboración propia.

51

En congruencia con los puntajes por dimensión se observó que las principales fortalezas correspondieron a las dimensiones D1 y D2, y las áreas de mejora a la D3. En este sentido se tendría que trabajar con mayor énfasis en los estudiantes estrategias de autoevaluación y metacognición, a fin de favorecer su autorregulación del aprendizaje.

Se prosiguió con una serie de análisis comparativos, a fin de identificar si existían diferencias significativas en los puntajes de las dimensiones y el puntaje final de autorregulación del aprendizaje en función de variables de contraste. En cuanto a la carrera, se observó que las y los estudiantes de Psicopedagogía ((D1) = 4.45, (D2) = 4.41, (D3) = 4.06, (GAA) = 4.31) lograron puntajes ligeramente mayores que el grupo de estudiantes de Pedago-

gía (LPED: (D1) = 4.37, (D2) = 4.25, (D3) = 3.87, (GAA) = 4.16); no obstante, al aplicar la Prueba T para muestras independientes suponiendo varianzas iguales a la luz de la Prueba Levene, se identificó que la diferencia no era estadísticamente significativa (Sig.(D1) = 0.30, Sig.(D2) = 0.13, Sig.(D3) = 0.24, Sig.(GAA) = 0.17).

Un segundo análisis comparativo asumió como factor de contraste el semestre en curso. Para ello, se aplicó un Análisis de Varianza Unifactorial previa aplicación de una Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Levene) que brindó evidencia suficiente para asumir la igualdad de varianzas entre los grupos. Los resultados del Anova se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. **Anova de D1, D2, D3 y GAA en función del semestre**

Aspecto	(1°)	(3°)	(5°)	(7°)	Anova
D1	4.51	4.56	4.30	4.33	Sig. = 0.141
D2	4.44	4.56	4.24	4.17	Sig. = 0.046
D3	4.21	4.46	3.79	3.66	Sig. = 0.001
GAA	4.38	4.53	4.11	4.05	Sig. = 0.005

Fuente: elaboración propia.

52

Los valores de las significancias en las variables D2 (Estrategias cognitivas), D3 (Autoevaluación y regulación metacognitiva) y GAA (Grado de autorregulación del aprendizaje) permitieron concluir que las diferencias de medias observadas eran estadísticamente significativas. Resultó interesante encontrar que los puntajes más altos estuvieron en los primeros semestres (primero y tercero) y los más bajos en los semestres avanzados (quinto y séptimo), aspecto que abre panoramas de interés de para la investigación sobre las causas de dichos resultados.

Análisis de resultados cualitativos

En esta sección presentamos los resultados correspondientes al análisis cualitativo de contenido[14] de los discursos expresados en los reactivos abiertos (RC1 y RC2) del cuestionario. Dicho análisis se realizó bajo los fundamentos de la codificación y categorización sistemática a través de MAXQDA 2020.[15]

14. Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*, España, Ediciones Morata, 2012.
15. Stefan Rädiker y Udo Kuckartz, *Análisis de datos Cualitativos con MAXQDA*, Alemania, MAXQDA Press, 2020.

Recursos de apoyo para las clases a distancia durante la crisis por COVID-19

En este categoría de análisis agrupamos los códigos con mayor frecuencia identificados en el discurso de los participantes: apoyo de asesor universitario (4), generar estrategias propias como apuntes, rutinas, técnicas de aprendizaje (5), apoyo de amigos/amigas o compañeros/compañeras (9), contar con un espacio para estudiar en casa (6), escucha activa y paciencia por parte de los profesores (8), apoyo de padres de los estudiantes (17), apoyo por parte de los profesores (21), adquisición o mejora de TIC en casa (21). En la Figura 2 se muestra la nube de palabras del discurso expresado por los estudiantes.

Figura 2. Nube de palabras sobre los recursos de apoyo percibidos durante la pandemia por *COVID*-19

Fuente: elaboración propia con MAXQDA2020.

En este sentido, la fuente de apoyo mayormente percibido por las y los estudiantes fue su familia y docentes que les impartían clases. En uno de los fragmentos recuperados se da testimonio de ello:

> He tenido mucho apoyo por parte de mi familia y mis profesores, ya que han sido muy comprensivos con el manejo de tiempo y uso de herramientas tecnológicas para realizar actividades personales y educativas que me han llevado a mejorar como persona y estudiante. Así como estar al pendiente de mi salud y aprendizaje a lo largo de las clases (Participante 6).

Otro recurso de apoyo que señalaron en sus respuestas fueron sus amistades, compañeras ycompañeros de clase:

> La organización de mis compañeros para ayudarnos entre nosotros con trabajos de clase o alguna dificultad que hayamos tenido, ya sea técnica o personal (Participante 37).

> De igual manera, fue relevante para las y los estudiantes contar con un espacio físico dentro de casa con las condiciones tecnológicas y ambientales que les permitiera desempeñar sus actividades educativas: El privilegio de poder contar con recursos, un espacio adecuado, mejora de internet, etcétera (Participante 62).

Finalmente, un componente de autorregulación identificado en sus discursos giró en torno a la generación de estrategias y técnicas propias para regular sus conductas y lograr las metas de aprendizaje acordes con la modalidad de enseñanza en línea:

> Internet en casa, elaboración de horario para saber organizarme en mis tiempos libres y ocupados, no tengo que ir hasta la Universidad entonces facilita más mi puntualidad (Participante 71).

54

Retos que enfrentan como estudiantes en las clases a distancia durante la crisis COVID-19

En la categoría de retos experimentados en las clases a distancia durante la pandemia se agruparon los siguientes códigos: realizar trabajos en equipo a distancia (4), uso de recursos digitales y herramientas tecnológicas (4), pocas oportunidades para interactuar en clase (5), espacio sin distractores para tomar clases (8), gestión de emociones para el aprendizaje (10), habilidades de autorregulación para el aprendizaje (10), gestión de rutinas y horarios para estudiar (26), acceso a dispositivos e internet estable (27), atención constante en clases modalidad en línea (34). En la Figura 3 se presenta la nube de palabras correspondiente a los discursos de los estudiantes.

Figura 3. **Nube de palabras sobre los retos que enfrentaron como estudiantes de clases a distancia durante la pandemia**

Fuente: elaboración propia con MAXQDA 2020.

En el grupo de estudiantes, identificamos una tendencia a referir como reto principal el mantener una atención constante en las clases en línea ante los distractores propios de su contexto y por las características que demanda una clase sincrónica a través de una plataforma:

> Personalmente, el mayor reto al que me he enfrentado es el de poner atención en una clase en línea (Participante 32).

Un segundo reto importante fue la autogestión de horarios, la organización para realizar las actividades académicas que se les solicitaban en sus clases, así como el tiempo destinado.

> A organizarme para poder aprovechar el tiempo (Participante 40).
> También en mis horarios de tarea y trabajos, los cuales no aprovecho al máximo (Participante 7).

El tercer aspecto que señalaron como un reto importante fue contar con una conexión a internet estable y un dispositivo para uso personal con las características técnicas necesarias para llevar a cabo sus clases en línea:

> El internet ya que hay algunos lugares donde no puedo acceder, ya que es una comunidad rural (Participante 20).

Otro aspecto relevante identificado en sus discursos estuvo vinculado con la gestión de las emociones (como la ansiedad, estrés, frustración, tristeza, etcétera) y la motivación experimentada bajo el contexto de la pandemia:

> No tengo motivación (Participante 45).
> Estando en mi casa, estoy acostumbrada a hacer otros deberes entonces el estar aquí me da ansiedad de estar pensando en terminarlos (Participante 66).
> Me he enfrentado a retos como problemas de estrés y ansiedad debido al tiempo que paso frente a la computadora (Participante 9).

Conclusiones

Retomando el objetivo central que nos propusimos sobre analizar las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje presentes durante la asistencia a clases en modalidad en línea en un grupo de estudiantes universitarios bajo el contexto de la COVID-19, podemos derivar las siguientes reflexiones con base en los datos y hallazgos obtenidos:

1. El análisis de los resultados permitió identificar que la calidad psicométrica del instrumento diseñado para medir la autorregulación del aprendizaje es adecuada, ya que se evidenció que tiene niveles adecuados de confiabilidad y validez de constructo. Por lo anterior, podemos afirmar que el instrumento tiende a medir con adecuada precisión y exactitud (confiabilidad) la variable que se supone que pretende medir (validez), al demostrar con sus resultados un reflejo de la realidad.

2. De los tres componentes de la autorregulación del aprendizaje, se observó que tienen un mayor grado de desarrollo en la Motivación y actitud hacia el aprendizaje. Por el contrario, la dimensión con un desarrollo más incipiente fue la Autoevaluación y regulación metacognitiva. En este sentido, como propuesta pedagógica se recomienda mantener un ambiente motivante que provoque una actitud favorable en las y los estudiantes, así como la implementación más sistemática de estrategias de autoevaluación y metacognición por parte del profesorado.

3. El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje que se ha expuesto en otras investigaciones con universitarios, en particular estudiantes de carreras orientadas a la Pedagogía y Educación,[16] documentaron que las principales dificultades que enfrentaba el estudiantado eran la organización y el autocontrol para lograr sus metas de aprendizaje. En la presente investigación encontramos que los puntajes más bajos fue-

16. Carolina Zambrano, Felipe Albarran y Pedro Salcedo, "Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje", *Formacion Universitaria*, núm. 3, 2018, pp. 73-86.

ron los ítems relactivos a autoevaluación y regulación metacognitiva, lo cual refuerza lo encontrado en otras investigaciones con universitarias y universitarios; para quienes es un reto la organización y regulación en el logro de sus metas de aprendizaje.

4. Un dato relevante que identificamos en esta investigación fue la diferencia significativa estadísticamente en el desarrollo de las variables de Estrategias cognitivas, Autoevaluación y Regulación metacognitiva y el Grado de autorregulación del aprendizaje, entre estudiantes de primer y tercer semestre que obtuvieron puntajes más altos versus el grupo de estudiantes de quinto y séptimo que presentaron puntajes más bajos. Dicha diferencia puede ser explicada en función de las creencias de autoeficacia percibidas por los estudiantes, así como la motivación desplegada en función del contexto.[17]

5. En lo referente a los recursos de apoyo que percibieron como valiosos para lograr la autorregulación del aprendizaje, es importante señalar el papel de los pares (compañeras y compañeros de clase, amigas/amigos), la familia (padres, hermanos, familia extensa), y los profesores/asesores. Este dato es congruente con otras investigaciones sobre la ARA en ambientes virtuales en las que se muestra la importancia de pares y personas expertas en las funciones de monitorización y evaluación del aprendizaje.[18]

57

6. Respecto a la percepción de los retos experimentados en la ARA bajo el contexto por COVID-19 se señalan componentes relativos a la motivación para el aprendizaje, así como el control y regulación cognitiva, de la conducta y hacia el contexto/tarea. Estos datos también empiezan a ser documentados en otros países que están experimentado la adaptación a la crisis por COVID-19.[19]

A manera de cierre, consideramos que los datos presentados en esta investigación exploratoria pueden ser un antecedente relevante para realizar posteriores intervenciones de mayor complejidad que impliquen la implementación de un diseño de investigación-acción para la mejora de la realidad educativa que se vive en tiempos de la pandemia. De igual manera como lo sugieren los reportes internacionales[20] sobre el regreso a la "nueva normalidad" y las clases en todos los niveles educativos, es importante que cada escuela y centro edu-

17. Carmen Covarrubias Apablaza, Hedy Acosta Antognoni y Michelle Mendoza Lira, "Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios", *Formación Universitaria*, núm. 6, 2019, pp. 103-114.
18. Rebeca Berridi-Ramírez y José Martínez-Guerrero, "Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje", *Perfiles Educativos*, núm. 156, abril-junio 2017, pp. 89-93.
19.Ridzal Wahid, Florence Pribadi y Berlian Ester Wakas, "Digital Activism: Covid-19 Effects in Campus Learning", *BirLE-Journal*, núm. 3, 2020, pp. 1336–1342.
20. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), "Coronavirus special edition: Back to school", *Trends Shaping Education Spotlight*, 2020a, pp. 1-16.

cativo tenga estrategias de diagnóstico y monitorización de sus estudiantes respecto a los procesos de enseñanza, ya que a partir de dicha identificación pueden generarse estrategias para incidir en la resiliencia de la escuela como sistema y poder andamiar/apoyar, eventualmente, a aquellos estudiantes que presenten un mayor riesgo de abandono educativo.

Referencias

AKOGLU, Haldun, "User's guide to correlation coefficients", *Turkish Journal of Emergency Medicine*, núm 3, septiembre de 2018, pp. 91-93.

BALDAN, Betun y Meral Guven, "Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation", *Eurasian Journal of Educational Research,* núm. 89, octubre de 2020, pp. 47-70.

BARGAS, Rosa María, Jorge Carlos Aguayo Chan, Efraín Duarte Briceño y Jorge Isaac Manuel Ortega, "Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar", *Psicología Iberoamericana,* núm. 2, 2011, pp. 38-46.

BERRIDI-Ramírez, Rebeca y José Martínez-Guerrero, "Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje", *Perfiles Educativos,* núm. 156, abril-junio 2017, pp. 89-93.

COVARRUBIAS Apablaza, Carmen, Hedy Acosta Antognoni y Michelle Mendoza Lira, "Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios", *Formación Universitaria*, núm. 6, 2019, pp. 103-114.

FERNÁNDEZ de Castro, Javier, Leticia Nayely Ramírez Ramírez y Luz María Rojas Muñoz, "Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la COVID-19", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 31, enero de 2021.

FERNÁNDEZ de Castro, Javier, Luz María Rojas Muñoz, Martínez-Bautista, H., y Galindo-Muñoz, R., "Autorregulación del aprendizaje: diseño y validación de un instrumento para educación secundaria y media superior". 2020. [Artículo entregado para la publicación].

GIBBS, Graham, *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa,* España, Ediciones Morata, 2012.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill, 2014.

MÁSMELA Olivar, Rodrigo, Jenny Mahecha-Escobar y Francisco Conejo-Carrasco, "Percepción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de los primeros niveles de un programa de Administración en Salud Ocupacional", *Revista Educación en Ingeniería*, núm. 29, 2020, pp. 13-20.

MONTERO, Ignacio y María José de Dios, "Sobre la obra de Paul R . Pintrich : La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 1, 2004, pp. 189-196.

MUJICA, Alejandro, María Victoria Pérez Villalobos, Julio Antonio González-Pienday José Carlos Núñez Pérez, "Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", *Perfiles Educativos*, núm. 157, julio-septiembre 2017, pp. 87-104.

NUNNALLY, Jum e Ira Bernstein, *Psychometric theory*, New York, McGraw-Hill, 1994.

NOCITO Muñoz, Guiomar y Enrique Navarro Asencio, "Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad: impacto de un programa de adaptación académica a grado", *Revista Bordón,* núm. 4, 7 de noviembre de 2018, pp. 121-136.

OECD, "Coronavirus special edition: Back to school", *Trends Shaping Education Spotlight*, 2020a, pp. 1-16. Consultado en http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf

OECD, *Learning remotely when schools close*, 2020b. Consultado en https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close

PARRES Soto, Ramón Eduardo y Rosa del Camren Flores Macías, "Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 97-624.

PINTRICH, Paul, "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts", *Journal of Educational Psychology*, núm. 4, 2003, pp. 667-686.

59

RÄDIKER, Stefan y Udo Kuckartz, *Análisis de datos Cualitativos con MAXQDA*, Alemania, MAXQDA Press, 2020.

RUIZ Bolívar, Carlos, "El Enfoque Multimétodo En La Investigación Social Y Educativa", *Teré: Revista De Filosofía Y Socio-Política De La Educación*, núm 8, 12 de junio de 2008, pp. 13-28. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456

VALLE, Antonio, Susana Rodríguez, José Núñez, Ramón Cabanach, Julio González-Pienda y Pedro Rosario, "Motivación y Aprendizaje Autorregulado", *Interamerican Journal of Psychology*, núm. 1, 2010, pp. 86-97.

WAHID, Ridzal, Florence Pribadi y Berlian Ester Wakas, "Digital Activism: Covid-19 Effects in Campus Learning", *BirLE-Journal,* núm. 3, 2020, pp. 1336-1342.

YARNALL, Louise, Michael Freed y Naomi Malone, "Self-Regulated Learning", en *Modernizing Learning: Building the future learning ecosystem*, J.J. Walcutt y Sae Schatz (eds.), Washington, Government Publishing Office, 2019, pp. 285-297.

ZAMBRANO, Carolina, Felipe Albarran y Pedro Salcedo, "Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje", *Formación Universitaria*, núm. 3, 2018, pp. 73-86.

ZIMMERMAN, Barry, "Attaining self-regulation a social cognitive perspective", en *Handbook of Self-Regulation*, Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), San Diego, Elsevier, 2000, pp. 13-40.

III

Percepción de estudiantes universitarios ante la COVID-19: El caso de la Universidad Veracruzana

Luis A. Gazca Herrera
Universidad Veracruzana
lgazca@uv.mx
Alma D. Otero Escobar
Universidad Veracruzana
aotero@uv.mx
Karina Culebro Castillo
Universidad Veracruzana
kculebro@uv.mx

Introducción

La población se encuentra viviendo tiempos históricos, nos corresponde tomar nuevas decisiones ante el nuevo virus llamado SARS-CoV-2, que afecta a nivel mundial y que sin duda ha generado un cambio de vida social, económico y de salud. Ante la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se generaron protocolos de actuación para la estandarización de las acciones, entre ellas, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles académicos, lo que llevó a los cuestionamientos sobre si la pandemia ha impactado de manera negativa en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Para poder afrontar un aprendizaje a distancia el estudiante debe contar con las competencias digitales y pedagógicas para lograr el aprendizaje, que se complementa con la infraestructura tecnológica que cuenta en casa, todo ello encaminado a que en un corto plazo puedan tomar clases en línea bajo una correcta planeación. Por otra parte, es importante conocer su situación social y económica, ya que en la mayoría de los casos aún son dependientes económicamente de sus padres o tutores, resulta de interés identificar las afectaciones que esto puede tener en sus estudios. Sin duda alguna, los resultados obtenidos generarán información para la toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior (IES), estas decisiones deben ir encaminadas al bienestar educativo, social y económico de los estudiantes.

Revisión de la literatura

De acuerdo con Romero, Saavedra, Zamarrón, Pérez, Figueroa, Guerrero, López, Uribe, Soriano, Morgado, Flores, Salmerón, Gasca, Sánchez, Deloya, Madrigal, López, Villa, Saucedo, Carrión, Castillo, León y Díaz,[1] el 31 de diciembre de 2019 se identificaron en Wuhan, China, los primeros casos de una infección de las vías respiratorias causante de neumonía de origen desconocido, posteriormente identificando como nuevo coronavirus, oficialmente identificado como SARS-CoV-2, que significa Síndrome Respiratorio Agudo Severo (del inglés *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) y es un agente diferente al causante del Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV). La enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 es conocida formalmente como COVID-19 (del inglés COVID, y este acrónimo de coronavirus disease 2019 ‹enfermedad del coronavirus›). Para la OMS,2 se le denomina pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad.

En este sentido, UNESCO-IESALC[3] basándose en la experiencia de los países afectados, recomendó a las IES una serie de medidas, entre ellas suspender las actividades académicas presenciales, poniendo énfasis en los estudiantes que se vieron forzados a entrar en una dinámica no planificada de clases a distancia, que afecta su vida cotidiana y económica, así como la continuidad de sus aprendizajes y la movilidad internacional. En México la Secretaría de Educación Pública (SEP)[4] en alcance a los acuerdos del día 13 de marzo en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), en coordinación con la Secretaría de Salud respecto al COVID-19 se ordenó la suspensión de clases presenciales y se tomó la decisión de continuar en modo virtual.

Derivado de lo anterior resultó determinante indagar la percepción de los estudiantes, para esto, se trabajaron las siguientes categorías de estudio: infraestructura tecnológica, que se entiende como aquellos componentes de *software y hardware* que resultan indispensables para llevar a cabo actividades de aprendizaje, entre las que se encuentran sesiones sincrónicas o asincrónicas, acceso a materiales y recursos educativos; conocer la situación

1. Sofía Romero Hernández, Javier Saavedra Uribe, Eder Iván Zamarrón López, Orlando Rubén Pérez Nieto, Augusto Flavio Figueroa Uribe, Manuel Alberto Guerrero Gutiérrez, Jorge López Fermín, Silvia Elena Uribe Moya, Raúl Soriano Orozco, Luis Antonio Morgado Villaseñor, Raymundo Flores Ramírez, José David Salmerón, José Carlos Gasca Aldama, Jesús Salvador Sánchez Díaz, Ernesto Deloya Tomas, Diana Madrigal Sánchez, Fernando Jaziel López Pérez, Paola de Guadalupe Villa Cortés, Ana Luisa Saucedo Barrientos, Jorge Daniel Carrión Moya, Gabriela Castillo Gutiérrez, Oscar David León Fernández y Manuel Alfredo Díaz Martínez, *Protocolo de atención para COVID-19 (SARS-CoV-2) de la Sociedad Mexicana de Medicina de Emergencias*, 2020. Consultado en https://www.flasog.org/static/COVID-19/GuiaCOVID19SMME.pdf

2.Organización Mundial de la Salud (OMS), *¿Qué es una pandemia?*, 2010. Consultado en https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/

3. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*, 2020. Consultado en https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/

4. Secretaria de Educación Pública (SEP), *Lineamientos de acción covid-19 Instituciones públicas de educación superior*, 2020. Consultado en https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LINEAMIENTOS_DE_ACCION _PANDEMIA COVID-19_EN_MEXICO.pdf

de conectividad; la capacitación en el contexto del estudiante universitario; verificar si al iniciar su formación a distancia contaba con los conocimientos mínimos necesarios como los saberes digitales básicos, así como saber cuál era su opinión con respecto al facilitador y la aplicación de conocimientos; el contexto social, económico y de salud, donde se dieron las medidas implementadas para preservar la salud ante la contingencia por COVID-19, algunas cuestiones de seguridad y el impacto y las consecuencias en la economía familiar como la pérdida de empleo o el cierre de negocios familiares, entre otras.

La investigación tuvo como caso de estudio a la Universidad Veracruzana (UV) de México, la cual se ubica en las 5 regiones del estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán, con una matrícula de 83,388 alumnos.[5] La UV llevó a cabo algunas acciones para proteger a la comunidad universitaria, entre las que destacan: suspensión de las actividades académicas presenciales; ajuste del calendario escolar 2020; apoyos para dar continuidad a las experiencias educativas en modalidad a distancia y publicaciones, videos y material de difusión sobre la COVID-19.

Método

Se llevó a cabo una investigación de tipo no experimental, exploratoria, descriptiva y cuantitativa. Se realizó el proceso de conceptualización del constructo con el método deductivo que posteriormente permitió la operacionalización, originando las dimensiones con sus indicadores, se diseñó un instrumento con validez y confiabilidad para medir, bajo el criterio de percepción, el impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a causa del coronavirus en los siguientes ámbitos: tecnológico, de capacitación, social, económico y de salud.

62

Objetivo de la Investigación

Identificar el impacto que ha tenido la COVID-19 en el ámbito tecnológico, social, económico y de salud en estudiantes de nivel superior con la finalidad de establecer recomendaciones para la mejora de la planeación de las actividades académicas que permitan mejorar la experiencia de aprendizaje a través de entornos virtuales.

5. Universidad Veracruzana (UV), *UV en números. Programa estratégico de trabajo 2017-2021*. Universidad Veracruzana, 2019. Consultado en https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf

Diseño del Instrumento

El instrumento utilizó la escala de Likert agrupando las respuestas afirmativas en las que se está *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo*, y las no afirmativas cuando se está *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo.*

Para garantizar la confiabilidad del constructo a medir se presenta la operacionalización de variables que dieron como resultado el instrumento utilizado, la Tabla 1 muestra el resultado de la operacionalización. La variable de estudio fue: Impacto del coronavirus COVID-19 en el aprendizaje de estudiantes de nivel superior.

Tabla 1. División de las dimensiones, indicadores e ítems

Dimensión	Indicadores	Ítems
Infraestructura tecnológica	Hardware	1.- Cuento con equipo de cómputo en casa actualizado para llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual
		2.- Cuento con dispositivos periféricos en casa (impresora, escáner, bocinas, cámara, entre otros) para llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual
		3.- Solo cuento con mi teléfono celular para conectarme a internet para llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual
		4.- Los profesores cuentan con equipo de cómputo para impartir las clases bajo la modalidad virtual
	Software y conectividad	5.- Cuento con software requerido por las materias que me permiten llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual
		6.- Considera que los profesores utilizan software apropiado para impartir clases bajo la modalidad virtual
		7.- Cuento con conexión de internet en casa con ancho de banda aceptable para llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual
		8.- Considera que los profesores cuentan con conexión a internet en su casa para impartir las clases bajo la modalidad virtual
		9.- La institución educativa cuenta con las plataformas educativas adecuadas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

63

Dimensión	Indicadores	Ítems
Capacitación	Diagnóstico	10.- Cuento con las competencias para llevar a cabo los procesos de mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		11.- Previa a la contingencia la institución educativa realizó los procesos de diagnósticos de capacitación para el aprendizaje en la modalidad virtual
	Cursos	12-. Durante la contingencia la institución educativa realizó los procesos de capacitación para mi aprendizaje en la modalidad virtual
		13.- He tomado cursos de capacitación en el ámbito de la tecnología educativa para llevar a cabo los procesos de aprendizaje bajo la modalidad virtual
		14.- Los profesores están capacitados para impartir las clases bajo la modalidad virtual
	Aplicación de conocimientos	15.- Los profesores utilizan diversas herramientas tecnológicas que apoyan el proceso de mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		16.- Los profesores se apoyan de diversos recursos didácticos (PDF, videos, audios, presentaciones, entre otros) que apoyan el proceso de mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		17.- Los profesores implementan la modalidad asíncrona (que no es en tiempo real) para el proceso de enseñanza bajo la modalidad virtual
		18.- Los profesores implementan la modalidad síncrona (en tiempo real por videollamadas) para el proceso de enseñanza bajo la modalidad virtual
		19. Después de esta experiencia adquirida en la modalidad virtual estaría dispuesto (a) a cursar materias en línea
		20. Dedico mayor tiempo y esfuerzo en mi educación bajo la modalidad virtual que en la presencial

64

Dimensión	Indicadores	Ítems
Social, económica y salud	Medidas implementadas	21. Fueron correctas las prácticas de medidas implementadas por las autoridades educativas para favorecer mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		22. Las prácticas implementadas fueron establecidas en los tiempos adecuados para favorecer mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		23. La difusión de la propuesta de las prácticas para favorecer mi aprendizaje bajo la modalidad virtual fue correcta
		24. Las autoridades educativas realizaron un diagnóstico para identificar si tengo la posibilidad de aprender bajo la modalidad virtual
	Costos	25. Ha representado gastos adicionales a mi familia el llevar a cabo la educación bajo la modalidad virtual
		26. Mi familia cuenta con los recursos económicos para apoyarme a terminar mi semestre o periodo bajo la modalidad virtual
		27. Mis padres o tutores no han perdido su empleo o empresa como consecuencia de la cuarentena
		28. Los ingresos económicos de mi familia no se han visto afectados como consecuencia de la cuarentena
		29. Los ingresos económicos de mi familia han disminuido como consecuencia de la cuarentena
	Salud	30. Cuento con seguridad médica (IMSS, ISSSTE, seguro médico) para que en caso de contagiarme con el virus del COVID-19 pueda ser atendido
		31. En caso de no contar con seguridad médica mi familia tiene la solvencia económica para que alguna institución hospitalaria me pueda atender en caso de contagiarme con el virus del COVID-19
		32. Tengo conocimiento de los protocolos establecidos por las autoridades educativas y sanitarias para poder ser atendido en caso de contagiarme del virus COVID-19
		33. He atendido las recomendaciones de las autoridades sanitarias para evitar el contagio del COVID-19
		34. Me ha afectado en términos de salud el confinamiento por la cuarentena establecida por las autoridades sanitarias
		35. Me ha afectado en términos emocionales el confinamiento por la cuarentena establecida por las autoridades sanitarias
		36. Realizo actividades físicas que mejoran mi salud como parte de la cuarentena establecida por las autoridades sanitarias
	Seguridad	37. He sufrido de algún tipo de violencia en casa a causa del confinamiento por la cuarentena establecida por las autoridades sanitarias
		38. Al sexo femenino le representa mayor carga de actividades domésticas, de cuidado de los hermanos, de la familia en general que al sexo masculino como parte del confinamiento por la cuarentena por el virus COVID-19

65

Dimensión	Indicadores	Ítems
Competencias digitales	Información	39. Usos motores de búsqueda de información generales (Google, Yahoo, Bing, Ask, entre otros) en apoyo a mi proceso aprendizaje bajo la modalidad virtual
		40. Utilizo colecciones de revistas académicas - científicas que brindan información digital de calidad (SCOPUS, SCIELO, JCR, REDALYC) en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual
	Comunicación y colaboración	41. Utilizo plataformas de almacenamiento en la nube (Dropbox, Google Drive, iCloud, entre otras). en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual
		42. Utilizo gestores de aprendizaje como Eminus, Moodle, Blackboard, Joomla, Word Press entre otros, como plataformas de aprendizaje, en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual
		43. Participo en las redes sociales como recurso dentro del aula, en apoyo a los procesos de mi aprendizaje bajo la modalidad virtual
		44. En caso de ser necesario se trabajar en ambientes de aprendizajes y colaboración en la nube (Dropbox, Google Drive, MEGA, Office365, iCloud), en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual
		45. En caso de ser necesario se trabajar en plataformas digitales de trabajo grupales con mensajería (Skype, Zoom, Line, WhatsApp, Telegram, Messenger, entre otros), en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual
	Creación de contenidos	46. Creo y edito contenidos en procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones en apoyo a mi proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual

Fuente: elaboración propia (2020).

66

Técnicas de validez y confiabilidad de los instrumentos

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento se aplicaron los métodos de juicio de expertos y Alfa de Cronbach[6] citado por Robles y Rojas.[7] La selección de los jueces se llevó a cabo de acuerdo con lo que propone Escobar y Cuervo,[8] para esto se consideró la formación académica de cinco personas especialistas, con experiencia y reconocimiento en la comunidad. Se utilizó el Coeficiente de Kappa de Fleiss para medir el acuerdo entre los jueces. La inter-

6. Julio Cabero y Carmen Llorente, "La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC)", *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, núm. 2, 1 de enero de 2013, pp. 11-22. Consultado en http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf
7. Pilar Robles y Manuela Rojas, "La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas,* núm. 18, 2015, pp. 124-136.
8. Jazmine Escobar, y A. Cuervo Martínez, "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", *Avances en medición*, núm. 1, 1 de enero de 2008, pp. 27-36.

pretación del índice de Kappa es con base en Altman (citado por Torres y Pereda)[9] da como resultado en Suficiencia K=1.00, Coherencia K=.982, Relevancia K=.939 y Claridad K=.838, por tanto, la relación entre los criterios valorados por los jueces resultó una fuerza de concordancia muy buena para todos los criterios, por lo que se obtuvo un instrumento fiable de acuerdo con los resultados de los coeficientes dados por los criterios valorados por los jueces.

El segundo método fue el Alfa de Cronbach, el cual es un índice usado para medir la confiabilidad y fiabilidad del tipo consistencia interna de una escala. La fiabilidad de la escala del instrumento obtenido de una encuesta piloto aplicada a 30 estudiantes con 46 ítems, que arrojó un valor de Alfa de Cronbach de .956 lo que representó un valor excelente de acuerdo con George y Mallery.[10] Por tanto, el instrumento posee buena consistencia, resultó válido y confiable, por tal motivo se llevó a cabo su aplicación.

Descripción o definición de la población (universo) sujetos de estudio

La población estuvo compuesta por estudiantes de nivel superior de la UV. De acuerdo con el Programa estratégico de la UV[11] se tiene una población de 62,115 estudiantes de licenciatura en educación formal.

Definición de las unidades de análisis (muestra)

67

De acuerdo con García, Reding y López,[12] el tamaño de la muestra se calculó para una población finita a conveniencia, se obtuvo una muestra de 954 estudiantes a quienes se les aplicó el instrumento de forma digital en Google Forms, de acuerdo con la conveniencia del muestreo se aplicaron a estudiantes de cualquier licenciatura de las áreas académicas, de cualquier periodo y de las cinco regiones de la UV.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos del instrumento aplicado, se midieron las siguientes dimensiones: infraestructura tecnológica, capacitación, social económica y salud y, finalmente competencias digitales.

De acuerdo con los resultados obtenidos fue necesario hacer algunas correlaciones para identificar la dependencia de las competencias de los pro-

9. Juan Jesús Torres y Víctor Hugo Pereda, "Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de Categorías para el estudio del foro online en e-learning", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, 11 de febrero de 2010, pp. 89-104.
10. Darren George y Paul Mallery, *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference,* Boston, Allyn & Bacon, 2003.
11. UV, *op. cit.*
12. José García, Arturo Reding y Juan Carlos López, "Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica", *Investigación en Educación Médica*, núm. 1, 2013, pp. 217-224.

fesores para dar clases en línea y la motivación para aceptar las clases en dicha modalidad en un futuro; la asociación entre la violencia que han sufrido los estudiantes a causa del confinamiento, la pérdida de empleo de sus padres o tutores y la relación entre la conexión a internet solo por celular que tienen los estudiantes y el deseo de tener en un futuro clases virtuales.

De los estudiantes que respondieron 49 % fueron hombres y 51 % mujeres; la edad con mayor frecuencia fue de 20, el promedio de las edades fue de 21, el encuestado de mayor edad tenía 44 y el de menor edad 18; en cuanto a las áreas académicas donde cursaban sus programas educativos, quienes dieron respuesta eran del área Económico-Administrativa 45 %, Área Técnica 42 %, Ciencias de la Salud 7 %, y pertenecientes a otras áreas académicas 6 %.

Dimensión 1. Infraestructura tecnológica

Con la dimensión *infraestructura tecnológica* se evaluó si los estudiantes de la UV contaban con el equipamiento tecnológico de *hardware*, *software* y conectividad que le permitiera hacer frente a la situación adversa por el confinamiento a causa de la pandemia, para poder recibir sus clases bajo la modalidad virtual, además de la percepción que tenían respecto a la infraestructura tecnológica de los profesores.

Los resultados arrojan que 75 % de los estudiantes encuestados contaban con equipo de cómputo en casa actualizado para llevar a cabo el proceso de aprendizaje virtual; 44 % tenía dispositivos periféricos en casa (impresora, escáner, bocinas, cámara, entre otros); 69 % tenía una con conexión a internet en casa, con ancho de banda aceptable; 39 % solo contaba con su teléfono celular para conectarse a internet; y 64 % tenía instalado el *software* requerido por las experiencias educativas, además 82 % identificó a Eminus como una plataforma virtual que les apoyó en la entrega de las actividades de sus cursos.

68

Dimensión 2. Capacitación

La dimensión *capacitación* tenía la finalidad de identificar la manera en que un estudiante estaba preparado para tomar clases en entornos digitales, si se había capacitado por su cuenta o como parte de las acciones que la UV implementó antes y durante la contingencia a causa del COVID -19.

En esta dimensión 67 % de los estudiantes respondió que contaba con las competencias necesarias para llevar a cabo los procesos de su aprendizaje bajo la modalidad virtual; 36 % mencionó que previo a la contingencia la UV realizó los procesos de diagnóstico de capacitación a los estudiantes para el aprendizaje en la modalidad virtual; 41 % contestó que durante la contingencia la UV realizó los procesos de capacitación; y solo 34 % de los estudiantes había tomado cursos de capacitación en tecnología educativa para recibir cursos en línea.

En cuanto a la percepción que tenían los estudiantes sobre qué tan capacitados estaban los profesores y qué herramientas usaban para impartir

clases virtuales, 43 % respondió que los profesores estaban capacitados para impartir las clases bajo la modalidad virtual; 65 % mencionó que los profesores utilizaban diversas herramientas tecnológicas que apoyaban el proceso de su aprendizaje; 83 % opinó que los profesores se apoyaban con diversos recursos didácticos (PDF, videos, audios, presentaciones, entre otros) que facilitaron su aprendizaje; 69 % contestó que los profesores implementaron la modalidad asíncrona para el proceso de enseñanza bajo la modalidad virtual y un 66 % bajo la modalidad síncrona.

Solo 28 % de los estudiantes dijeron estar dispuestos a cursar materias en línea, entre las razones: no todos los estudiantes contaban con la infraestructura tecnológica para cursar en dicha modalidad, algunos no se sentían capacitados, además consideraron que muchos profesores no tenían las competencias para impartir clases en línea, inclusive la situación económica fue otro factor que consideraron determinante.

Del grupo de estudiantes, 46 % indicó que dedicaba más tiempo y esfuerzo a la educación bajo la modalidad virtual que a la de forma presencial.

Dimensión 3. Ámbito social, económico y de salud

Esta dimensión tenía como objetivo analizar las medidas implementadas por las autoridades académicas para facilitar el proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual. En el ámbito económico se indagó si se se les presentaron gastos adicionales y si los ingresos familiares se vieron afectados, si el estudiante contaba con la seguridad médica que le permitiera ser atendido en un centro hospitalario público o privado, si había tomado las medidas pertinentes establecidas por la autoridad sanitaria y finalmente, si el confinamiento le había ocasionado algún tipo de daño en su salud.

69

De los estudiantes encuestados 54 % consideró que fueron adecuadas las medidas implementadas por las autoridades educativas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual; 52 % consideró que las medidas implementadas se establecieron en tiempos adecuados; 54 % estuvo de acuerdo en que la difusión por diversos medios de comunicación fue la correcta; 28 % opinó que las autoridades educativas realizaron un diagnóstico para identificar si los estudiantes tenían la posibilidad de aprender bajo la modalidad virtual.

En lo que respecta al ámbito económico se les cuestionó si para sus familias fue un gasto adicional recibir educación en línea, a lo cual respondieron de manera afirmativa 49 %; 67 % de los estudiantes respondieron que su familia contaba con los recursos económicos para apoyarles en concluir el semestre bajo dicha modalidad; un dato importante es que 58% respondió que a la fecha del 3 de mayo sus padres o tutores no habían perdido su empleo o empresa, sin embargo resultó preocupante que un 42 % mencionó que su familia estaba presentando la pérdida de un negocio o de un empleo; 74 % respondió que los ingresos económicos de sus familias habían disminuido, algo que sin duda afectaría la continuidad de los estudios de estos jóvenes.

En el ámbito de los servicios médicos y protocolos, 74 % de los estudiantes respondió que contaba con algún tipo de servicio médico para poder ser atendido en caso de contagio; 95 % respondió que en caso de no contar con servicio médico, su familia tenía solvencia económica para poder ser atendido en algún centro hospitalario de orden público o privado; 83 % respondió que tenía conocimiento de los protocolos establecidos por las autoridades educativas y sanitarias para poder ser atendido en caso de contagiarse del nuevo virus; y lo más importante es que 95 % atendieron las recomendaciones de las autoridades sanitarias para evitar algún contagio.

En cuanto a la salud y seguridad durante la cuarentena, 37 % de los estudiantes respondieron que les había afectado en términos de salud el confinamiento por la cuarentena establecida por las autoridades sanitarias; 63% respondió que tuvo afectaciones en términos emocionales; 66 % de ellos realizaba actividades físicas para mejorar su salud; y sin duda uno de los datos más importantes es que 89 % respondió que no había sufrido algún tipo de violencia en su casa a causa del confinamiento, sin embargo 11 % sí la había padecido, por lo tanto, se recomienda realizar un estudio que permita identificar las causas y las consecuencias de dicha situación. El rol que ha desempeñado la mujer en el confinamiento resulta de relevancia, porque del grupo de estudiantes encuestados 49 % respondió que al género femenino le representaba mayor carga de actividades domésticas, de cuidado de los hermanos y de la familia en general, que al género masculino.

70

Dimensión 4. Competencias digitales

Las tecnologías hoy en día están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida y utilizarlas en ambientes académicos se ha vuelto muy importante, con esta dimensión se pretende evaluar las competencias digitales de comunicación, información y creación de contenido. La dimensión también incluye el uso e implementación de herramientas digitales para compartir y colaborar en archivos, así como uso de *software* especializado, dependiendo de las necesidades que presenten las actividades del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En cuanto a las competencias digitales en el ámbito de la información y la comunicación 93 % de los estudiantes usaba motores de búsqueda de información generales (Google, Yahoo, Bing, Ask, entre otros); 37 % utilizaba colecciones de revistas académicas y científicas que brindan información digital de calidad (Scopus, SciELO, JCR, Redalyc, entre otras). Se aprecia que los estudiantes hacen poco uso de revistas especializadas para elaborar sus actividades académicas o de investigación; 92 % utiliza EMINUS como gestor de aprendizaje es decir poco más de 9 estudiantes están haciendo uso de la plataforma institucional para tomar sus clases; finalmente en este rubro 74 % utilizaba plataformas de almacenamiento en la nube (Dropbox, Google Drive, iCloud, entre otras).

El 70 % de los estudiantes participaba en las redes sociales como recurso de la modalidad en línea; 72 % sabía trabajar en ambientes de aprendizaje

y de colaboración en la nube; 90 % podía trabajar en plataformas digitales de trabajo grupales con mensajería (Skype, Zoom, Line, WhatsApp, Telegram, Messenger, entre otros), en apoyo a su proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual; y 81 % sabía crear y editar contenidos en procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones.

Análisis correlacionales de datos

Para realizar el análisis correlacional de datos, se empleó la estadística inferencial no paramétrica, ya que las variables que se pretendían analizar eran de tipo ordinal. Se aplicó la metodología de *Tau-b de Kendall* para tablas cuadradas.

Caso 1

El primer caso consistió en analizar lo siguiente: ¿existe alguna asociación entre querer tomar en un futuro clases virtuales de los estudiantes y las competencias de los profesores para dar clases en línea?

Las hipótesis son las siguientes:

> H0: No existe relación significativa entre querer tomar clases virtuales de los estudiantes y las competencias de los profesores para dar clases en línea.
> H1: Existe relación significativa entre querer tomar clases virtuales de los estudiantes y las competencias de los profesores para dar clases en línea.
> Si la sig. p-valor es <0.05 se rechaza H0; en caso contrario se acepta.
> Método Tau-b de Kendall

71

Tabla 2. **Correlación tomar clases virtuales estudiantes-Competencia en línea profesores**

Correlaciones				
			CursarMat	ProfCap
Tau-b de Kendall	CursarMat	Coeficiente de correlación	1.000	.308
		Sig. (bilateral)	.	.001
		N	958	958
	ProfCap	Coeficiente de correlación	.308	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	958	958

Fuente: elaboración propia con SPSS (2020).

Según el p-valor "Sig. (bilateral)" =.001< .05, lo que conlleva a No aceptar la H0 se concluye que sí hay asociación significativa entre las variables de cursar materias en línea por parte de estudiantes y las competencias que identifican

en los profesores para dar clases en línea. Esto queda evidenciado con el valor de coeficiente de correlación t=.308, el cual se interpreta como una correlación positiva muy baja entre las variables. Con base en los resultados solo 28 % de los estudiantes estarían dispuestos a cursar materias en línea después de su experiencia actual, por tal motivo, sí existe una relación de cómo es que perciben las competencias de los profesores para impartir clases virtuales.

Caso 2

Analizar si, ¿existe alguna asociación entre la violencia que han sufrido los estudiantes a causa del confinamiento y la pérdida de empleo de sus padres o tutores?

Las hipótesis son las siguientes:

> H0: No existe relación significativa entre la violencia que han sufrido los estudiantes con la pérdida de empleo de sus padres o tutores.
> H1: Existe relación significativa entre la violencia que han sufrido los estudiantes con la pérdida de empleo de sus padres o tutores.
> Si la sig. p-valor es <0.05 se rechaza H0; en caso contrario se acepta.

Método Tau-b de Kendall

Tabla 3. **Correlación Violencia-Pérdida de empleo**

Correlaciones				
			Violencia	PerdidaEmp
Tau-b de Kendall	Violencia	Coeficiente de correlación	1.000	-.069
		Sig. (bilateral)	.	.016
		N	958	958
	PerdidaEmp	Coeficiente de correlación	-.069	1.000
		Sig. (bilateral)	.016	.
		N	958	958

Fuente: elaboración propia con SPSS (2020).

72

Según el p-valor "Sig. (bilateral)" =.016 <.05, lo que conlleva a rechazar la H0 concluyendo que sí hay una asociación altamente significativa entre las variables de violencia que han sufrido los estudiantes con la pérdida del empleo de sus padres o tutores. Esto queda evidenciado con el valor de coeficiente de correlación t= -.069, el cual se interpreta como una correlación ínfima negativa entre las variables.

Caso 3

Analizar si, ¿existe alguna asociación entre la conexión a internet, solo por celular, que tienen los estudiantes y el querer tomar en un futuro clases virtuales?

Las hipótesis son las siguientes:

H0: No existe relación significativa entre el tipo de conexión, solo por celular, de los estudiantes y tomar en un futuro clases virtuales.
H1: Existe relación significativa entre el tipo de conexión, solo por celular, de los estudiantes y tomar en un futuro clases virtuales
Si la sig. p-valor es <0.05 se rechaza H0; en caso contrario se acepta.
Método Tau-b de Kendall

Tabla 3. **Correlación Celular y Cursar materias en línea**

Correlaciones				
			Celular	CursarMat
Tau-b de Kendall	Celular	Coeficiente de correlación	1.000	-.064
		Sig. (bilateral)	.	.021
		N	958	958
	CursarMat	Coeficiente de correlación	-.064	1.000
		Sig. (bilateral)	.021	.
		N	958	958

Fuente: elaboración propia con SPSS (2020).

73

Según el p-valor "Sig. (bilateral)" =.021 <.05, lo que conlleva a rechazar la H0 concluyendo que hay una asociación altamente significativa entre las variables del tipo de conexión solo por celular con que cuentan los estudiantes, y el cursar materias en línea en un futuro, es decir, el no contar con una conexión a internet de banda ancha determina que no exista interés en cursar materias en línea. Esto queda evidenciado con el valor de coeficiente de correlación t= -.064, el cual se interpreta como una correlación ínfima negativa entre las variables.

En conclusión, en las variables analizadas se aprecia que están relacionadas significativamente, sin embargo, la mayoría de las correlaciones son muy bajas o ínfimas, por lo tanto, no es posible ser concluyentes en las afirmaciones de las correlaciones existentes, hay que recordar que la correlación de Kendall son pruebas de hipótesis y medida de correlación a través de los índices.

Discusión

Sin duda, es importante mencionar que la presente investigación tuvo sus limitaciones al no poder ir al fondo sobre el tipo de violencia que han sufrido en casa los estudiantes a causa del confinamiento, sin titubeos es un estudio que se tiene que llevar a cabo, en el mismo sentido se debe profundizar sobre las afectaciones en los ámbitos de salud y emocional que han padecido, ya que son factores que pueden llevar a una posible deserción y bajo nivel de aprendizaje, esta es una situación atípica en la que los estudiantes deben

concluir sus clases virtuales. Un aspecto de valor en esta investigación, es el diseño del instrumento al cual se le aplicaron las técnicas de validación por juicio de expertos y alfa de Cronbach con resultados muy favorables, en el mismo sentido, al realizar los estudios estadísticos inferenciales no paramétricos sobre la correlación de variables, permite comprobar las hipótesis de la investigación y la relación existente entre indicadores de dimensiones tecnológicas, sociales y económicas, de igual forma, los resultados descriptivos de la investigación son una fortaleza para la planeación a corto plazo que deben hacer las autoridades sobre cómo se debe ir incursionando en la modalidad virtual, dada la situación actual por la pandemia. Finalmente como ámbito de discusión, de acuerdo con diversas publicaciones presentadas, no se puede hacer una evaluación de la capacidad de los estudiantes para tomar clases en línea y priorizar más las cuestiones tecnológicas, después de esta pandemia queda claro que existen otras variables que deben ser tomadas en cuenta y que se han mencionado en esta investigación, estas variables adicionales son los aspectos económicos, de salud y sociales, los cuales tendrán influencia en la forma en que en un corto plazo las modalidades de educación se verán afectadas.

Conclusiones

74

La forma en que actualmente percibimos la vida y la forma en que nos desenvolvemos en los aspectos laborales, profesionales, educativos, sociales, económicos y ambientales tendrán un cambio significativo a partir del regreso escalonado, no hay vuelta atrás, no volveremos a la normalidad hasta que las vacunas ayuden a prevenir los contagios masivos, esta investigación aporta de manera significativa y confiable datos sobre el impacto que ha tenido en los estudiantes el confinamiento y la forma en que sin una planeación adecuada debieron afrontar un cierre de periodo bajo una modalidad de educación en línea, se pueden destacar aspectos en el ámbito tecnológico; que los estudiantes en su mayoría contaban con equipo de cómputo y conexión a internet con un ancho de banda aceptable, algunos usan de su teléfono celular para tomar las clases lo que les representa gastos adicionales. Los estudiantes cuentan en su mayoría con las competencias digitales e identifican la falta de estas en sus profesores, lo cual representa un problema para la modalidad virtual.

Otro aspecto para destacar que expresaron es que la UV no ha realizado los diagnósticos correspondientes para identificar si pueden aprender bajo la modalidad virtual, situación que representa un área de oportunidad para identificar quienes pueden realmente cursar materias en línea para disminuir la movilidad y la presencia física en los espacios educativos.

La parte económica ha sido un factor primordial de análisis en esta cuarentena, así lo reflejan los datos obtenidos en esta investigación, muchos padres de familia han perdido su empleo y otros disminuyeron sus ingresos. Estos datos desalentadores dejan vislumbrar una crisis económica que se presentará, sin duda alguna, cuando menos en un mediano plazo.

Los estudiantes han sufrido afectaciones en su salud, siendo la parte socioemocional la de mayor preocupación.

Es claro que esta situación tomó al mundo desprevenido y sobre todo a las instituciones educativas que no han transitado hacia una modalidad en línea, aquellas que no consideren esto como un área de oportunidad quedarán rezagadas del nuevo contexto mundial, a partir de ahora debe llevarse a cabo una planeación académica acorde con las necesidades actuales, sin dejar a un lado los factores que han afectado tanto a estudiantes como a profesores, al implementar una modalidad en línea para la cual no estaban preparados.

Los datos encontrados en esta investigación representan la base para una planeación con la menor incertidumbre posible, una búsqueda en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que recordar que no todos los profesores, ni todos los alumnos, son elegibles para llevar a cabo la educación en la modalidad virtual. Finalmente, podemos mencionar que la COVID-19 ha impactado de forma negativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

CABERO, Julio y Carmen Llorente, "La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC)", *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación,* núm. 2, 1 de enero de 2013, pp. 11-22. Consultado en http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf

ESCOBAR, Jazmine, y A. Cuervo Martínez, "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", *Avances en medición,* núm. 1, 1 de enero de 2008, pp. 27-36.

GARCÍA, José, Arturo Reding y Juan Carlos López, "Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica", *Investigación en Educación Médica*, núm. 1, 2013, pp. 217-224.

ROBLES, Pilar y Manuela Rojas, "La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, núm. 18, 2015, pp. 124-136.

GEORGE, Darren y Paul Mallery, *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*, Boston, Allyn & Bacon, 2003.

OMS, *¿Qué es una pandemia?*, 2010. Consultado en https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/

ROMERO Hernández, Sofía, Javier Saavedra Uribe, Eder Iván Zamarrón López, Orlando Rubén Pérez Nieto, Augusto Flavio Figueroa Uribe, Manuel Alberto Guerrero Gutiérrez, Jorge López Fermín, Silvia Elena Uribe Moya, Raúl Soriano Orozco, Luis Antonio Morgado Villaseñor1, Raymundo Flores Ramírez1, José David Salmerón1, José Carlos Gasca Aldama, Jesús Salvador Sánchez Diaz, Ernesto Deloya Tomas, Diana Madrigal Sánchez, Fernando Jaziel López Pérez, Paola de Guadalupe Villa Cortés, Ana Luisa Saucedo Barrientos, Jorge Daniel Carrión Moya, Gabriela Castillo

Gutiérrez, Oscar David León Fernández y Manuel Alfredo Díaz Martínez, *Protocolo de atención para COVID-19 (SARS-CoV-2) de la Sociedad Mexicana de Medicina de Emergencias*, 2020. Consultado en https://www.flasog.org/static/COVID-19/GuiaCOVID19SMME.pdf

SEP, *Lineamientos de acción covid-19 Instituciones públicas de educación superior*, 2020. Consultado en https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LINEAMIENTOS_DE_ACCION _PANDEMIA COVID-19_EN_MEXICO.pdf

TORRES, Juan Jesús y Víctor Hugo Pereda, "Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de Categorías para el estudio del foro online en e-learning", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, 11 de febrero de 2010, pp. 89–104.

IESALC, *El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones,* 2020. Consultado en https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/

UV, UV en números. Programa estratégico de trabajo 2017-2021. Universidad Veracruzana, 2019. Consultado en https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf

76

IV
Jóvenes universitarios y actividades escolares durante la contingencia sanitaria por la COVID-19

Rocío López González
Universidad Veracruzana
rociolopez@uv.mx
Denise Hernández y Hernández
Universidad Veracruzana
nadhernadez@uv.mx
María Consuelo Lemus Pool
Universidad Autónoma de Tamaulipas
clemus@docentes.uat.edu.mx

Introducción

En Veracruz al igual que en otros estados del país, los casos de enfermedad por el coronavirus continúan en aumento, al momento del cierre de este texto (1 de diciembre de 2020), se tenía registro de 39,827 casos confirmados, por lo que el confinamiento no ha terminado. Las actividades masivas como conciertos, fiestas patronales y actividades no esenciales, siguen suspendidas. Pese a que actualmente se encuentra en proceso la reapertura gradual de negocios para reactivar la economía, las clases, tanto para los niños como para los jóvenes mexicanos, continúan siendo de forma virtual.

En el caso particular de la Universidad Veracruzana (UV), en agosto de 2020 se implementó la modalidad mixta con la finalidad de salvaguardar la salud e integridad de la comunidad académica y poder concluir el periodo escolar agosto 2020 a enero 2021. Esta forma de trabajo "se caracteriza por el desarrollo de una EE (experiencia educativa) con interacción combinada, generalmente de tipo presencial y no presencial, sobre una base de interacción armónica entre académicos y alumnos".[1]

Esta situación implicó cambios en la realización de las actividades de la comunidad universitaria. En el ámbito de la docencia, se puso énfasis en el uso de la plataforma institucional Eminus (se hicieron ajustes y videos para una óptima utilización), Zoom y Teams,[2] incluso el uso de redes sociales

1. Universidad Veracruzana (UV), *Disposiciones generales para el trabajo académico durante el periodo escolar septiembre 2020-febrero 2021*, 2020a, p. 4. Consultado en https://www.uv.mx/modalidadmixta/files/2020/07/DispGen17-julio.pdf
2. El personal de la UV tiene acceso al servicio Teams de Microsoft, ya que forma parte del paquete de aplicaciones de Office 365, que se encuentran ligados al uso del correo electrónico institucional.

digitales y sistemas de mensajería como WhatsApp, entre otras opciones que consideraron pertinentes los docentes para impartir sus clases y comunicarse con los estudiantes. Asimismo, dentro de la página web institucional, se abrió un espacio llamado *Plan de Contingencia*[3] donde se ha proporcionado información sobre las actividades académicas, escolares y administrativas durante este periodo de confinamiento.

Dentro de esta página se puede encontrar información sobre los *Recursos digitales,* útiles para reforzar el trabajo a distancia, entre ellos se encuentran: a) herramientas de apoyo educativo UV, b) contenidos para el aprendizaje, c) listas de aplicaciones, y d) plataformas educativas, cursos masivos en línea (MOOC).

Asimismo, hay un espacio sobre *Apoyos para estudiantes* en donde se les explica, de manera breve, cómo se llevará a cabo el desarrollo de la actividad académica, se les proporcionan los manuales de ayuda para la nueva versión de Eminus y Teams, así como los datos de contacto para solicitar soporte técnico en caso de necesitarlo. También se les sugiere que se mantengan informados, que conozcan los programas, la planeación en línea, que revisen sus correos institucionales, y que hagan uso de los recursos informáticos y de información disponibles.

Si bien la UV se ha preocupado y ha actuado para facilitar el trabajo de toda la comunidad universitaria para que sus actividades no se vean interrumpidas, han surgido diversas interrogantes sobre cómo han vivido los estudiantes esta etapa de confinamiento, cuáles son los recursos digitales con los que cuentan, en qué condiciones se encuentran, cómo han enfrentado el periodo de contingencia, cuáles han sido sus experiencias y aprendizajes al respecto, cómo ha afectado este cambio a su vida personal y escolar, qué inconvenientes han tenido para realizar sus trabajos escolares, cuáles han sido sus preocupaciones y si han pasado por alguna crisis emocional, entre otros aspectos.

Es por esto que surgió el interés por desarrollar la investigación Experiencias, aprendizajes y opiniones de los estudiantes universitarios ante la contingencia sanitaria por la COVID-19, con la finalidad de conocer lo que han experimentado, lo que han aprendido y qué opinión tienen los estudiantes de la Universidad Veracruzana en el marco de esta pandemia, tanto en el ámbito personal como en el escolar. En este capítulo se muestran los avances de dicho estudio; el objetivo central es ofrecer una mirada sobre cómo han llevado a cabo sus actividades escolares y cuáles han sido las condiciones de sus actividades.

Efectos de la pandemia en la formación de los estudiantes

En el mundo, 191 países cerraron sus escuelas de todos los niveles para evitar la propagación del virus, esta situación ha impactado a millones de estudian-

3. UV, *Plan de contingencia-COVID 19*, 2020b. Consultado en https://www.uv.mx/plandecontingencia/

tes.[4] En el caso de los países latinoamericanos, no se encontraban preparados para enfrentar un cambio tan radical en el modelo pedagógico, según el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), las instituciones de educación superior se enfrentaban a retos que no tenían resueltos, como un crecimiento sin garantías de calidad educativa, inequidades para acceder al sistema, y los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público.[5]

A nivel nacional, 40.7 millones de personas que laboraban en todos los niveles educativos suspendieron sus actividades presenciales 32.3 % de la población nacional; de estos datos se desprendió que 5.3 millones de personas (4.2 % de la población nacional) que pertenecen a las instituciones de educación superior (IES) suspendieron sus actividades de forma física, estas cifras incluyen a los estudiantes, docentes y no docentes.[6]

Definitivamente, transitar de un modelo presencial a uno a distancia basado en el uso de las tecnologías digitales, ha implicado un esfuerzo para los docentes los estudiantes y sus familias,[7] pues no solo se trata de contar con el equipo tecnológico o adaptar las actividades del aula al medio virtual, sino que implica repensar estrategias y alternativas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, así como tener en cuenta que no todos los estudiantes se encuentran en óptimas condiciones para continuar su educación en esta modalidad. Según Lloyd "entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen". [8]

79

De acuerdo con Alcántara[9] la pandemia no solo ha exhibido las carencias de nuestras instituciones en materia de infraestructura y formación del profesorado, sino que también ha visibilizado las desigualdades de las comunidades escolares, en donde estudiantes de grupos más vulnerables han sido los más afectados, por tanto, es preocupante que la brecha digital y cognitiva entre la población estudiantil continúe creciendo.

Además, algunas familias también atraviesan por problemas económi-

4. Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Covid, escuelas, México… Las noticias del martes*, 4 de agosto de 2020. Consultado en https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Las universidades abordan el impacto de COVID-19 en los estudiantes desfavorecidos*, 2020b. Consultado en https://es.unesco.org/news/universidades-abordan-impacto-covid-19-estudiantes-desfavorecidos

5. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, 2020. Consultado en http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

6. Luciano Concheiro, *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*, 2020. Consultado en http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf

7. Omar Condor-Herrera, "Educar en tiempos de COVID-19", *CienciAmérica,* núm. 2, 2020, pp. 31-37. Consultado en http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/281/419

8. Marion Lloyd, "Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19", en *Educación y pandemia. Una visión académica*, H. Casanova (coord.), México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 115.

9. Armando Alcántara, "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada", en *Educación y pandemia. Una visión académica*, H. Casanova Cardiel (coord.), México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 75-82. Consultado en https://www.ipmp.gob.mx/2020/Documentos/educacion_pandemia.pdf

cos, derivados del desempleo por la pandemia;[10] lo cual afecta de una u otra forma, el rendimiento y formación académica de los estudiantes. Conviene enfatizar que a la UV asiste un importante número de estudiantes de diferentes localidades, quienes normalmente alquilan un cuarto o comparten vivienda con familiares, amigos o desconocidos, y en estas condiciones no siempre tienen acceso a internet o a un equipo de cómputo.[11] Algunas veces realizan los estudios universitarios, solventando sus necesidades tecnológicas en los espacios que la propia universidad les proporciona, de tal forma que cuando regresan a su lugar de origen no cuentan con el equipo, espacio e infraestructura para poder continuar con sus actividades académicas, de ahí que la contingencia represente un reto importante para ellos. Debido a esto, resulta imposible pensar que en la etapa de confinamiento, todos los estudiantes la viven de la misma manera.

Por otra parte, es importante destacar que la situación del confinamiento, aunado a las preocupaciones por el contagio del virus, ha generado problemas en la salud mental y emocional de los estudiantes, llegando a vivir situaciones de estrés, depresión, ansiedad y falta de motivación.[12] De acuerdo con la UNESCO:

> la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio.[13]

80

En el informe mundial elaborado por la Organización Internacional del Trabajo[14] Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la edu-

10. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales*, 2020. Consultado en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y
11. Rocío López y Esmeralda Montiel, "Jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana interactuando en red: ¿Diferencias por género?", *Ensayo, pedagógicos*, 2016, pp. 75-91; Fernando Domínguez y Rocío López, "Rutas y atajos de jóvenes de zonas metropolitanas en su acercamiento a los dispositivos digitales" en Experiencias colectivas en la ciudad contemporánea, Margarita Camarena (coord.), México, UNAM, 2018, pp. 125-150; Fernando Domínguez, Rocío López y Luz María Garay, "Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales", en Alfabetizaciones digitales críticas, Luz María Garay y Daniel Hernández, México, Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablo ed., 2019, pp. 321-341.
12. Naiara Ozamiz-Etxebarria, Maria Dosil-Santamaria, Maitane Picaza-Gorrochategui y Nahia Idoiaga-Mondragon, "Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España", CUADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA, núm. 4, 2020, pp. 1-10. Consultado en https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n4/e00054020/es; Lilia González, "Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19", *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, núm. 25, 2020, pp. 158-179.
13. *UNESCO, COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones,* 2020a, p. 12. Consultado en http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf
14. *OIT, Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar*

cación, los derechos y el bienestar mental,[15] , el impacto de la pandemia en los jóvenes es sistemático, profundo y desproporcionado, en particular para las mujeres, de menor edad, trabajadoras y que viven en países de ingresos más bajos; lo cual pone de relieve las enormes brechas que se le suman a lo digital. Asimismo, la encuesta reveló que, a nivel mundial, uno de cada dos jóvenes de 18 a 29 años posiblemente sufría de ansiedad o depresión.

Sumado a lo anterior, los estudiantes enfrentan el reto de dominar y prestar atención a las diversas plataformas y entornos comunicativos en donde los docentes plantean sus actividades; en ese sentido, la multitud de recursos juega en contra del estudiante, quien debe manejar no solo las plataformas institucionales, sino que también debe integrar los entornos digitales personales (como las redes sociales y la mensajería instantánea) y generar sus propias estrategias de aprendizaje en plataformas que muchas veces no han sido diseñadas para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.[16] Así, se complejizan los factores a considerar para el desarrollo de actividades significativas en esta nueva modalidad a distancia: a la primera brecha digital, la del acceso, se le suman la segunda y tercera, relacionadas con las habilidades y los usos estratégicos de la información que manejan.[17]

En este contexto es importante continuar realizando estudios que nos ayuden a comprender de manera clara las ventajas y desventajas de un proceso de enseñanza a distancia, porque si bien los discursos progresistas sustentados en el rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación hablan del valor de usar los recursos digitales, también debemos reconocer los contextos y particularidades de la población estudiantil, quienes son los actores más afectados.

Se considera relevante recuperar la voz de los estudiantes para conocer sus experiencias, vivencias, aprendizajes y opiniones, así como identificar necesidades, dificultades e intereses que contribuyan a replantar estrategias, mecanismos o fijar líneas estratégicas para una mejor formación profesional y de vida, ante posibles escenarios que requieran nuevamente de una enseñanza vía remota y, sobretodo, la posibilidad de llevar una vida universitaria por medios digitales.

mental, 2020. Consultado en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

15. La población del estudio (Ibid.) comprendió a jóvenes (de 15 a 29 años) provenientes de 112 países de todas las regiones de la OIT y grupos de ingresos de los países. La muestra representa fundamentalmente a los estudiantes y a los trabajadores jóvenes que han alcanzado un nivel de educación superior.

16. Gabriel Guillén, Thor Sawin y Netta Avineri, "Zooming out of the crisis: Language and human collaboration", Foreign Language Annals, 2020, pp. 320-328.

17. Anique Scheerder, Alexander J.A.M van Deursen y Jan A.G.M. van Dijk, "Determinants of Internet skills, use and outcomes: A systematic review of the second –and third– level digital divide", Telematics and Informatics, núm. 8, 1 de julio de 2017, pp. 1607-1624.

Acercamiento metodológico

Para el desarrollo del estudio se optó por utilizar un enfoque cualitativo y se definieron dos etapas, en este caso presentamos los resultados correspondientes a la primera etapa que consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes que contaran con conexión a internet, a través del uso de diversas plataformas digitales, como: Skype, Zoom, Whatsapp, Teams, Google Hangouts o videollamada por celular. Para la segunda etapa se planteó entrevistar a estudiantes que no tuvieran acceso a internet y fueran entrevistados vía telefónica o de manera presencial (si las condiciones lo permitían).

Para la realización de las entrevistas se diseñó previamente un guion organizado en tres categorías: personal, escolar y COVID-19, que se describen a continuación:

1. Ámbito personal

a) Familia y condiciones de la vivienda: se explora el lugar donde viven los estudiantes y con quiénes comparte la vivienda, las características de la ciudad, colonia o comunidad donde se encuentran durante la contingencia, las medidas de desinfección que han tomado las autoridades municipales para erradicar el contagio de la COVID-19, los cuidados que ha tomado la propia familia así como la organización de sus actividades (limpieza, preparación de alimentos, actividades laborales y escolares), y si cuentan o no con un espacio para tomar las clases y realizar sus trabajos escolares.

b) Acceso y uso de los dispositivos digitales: se refiere al número y tipo de dispositivos digitales que tienen en casa (computadora, teléfono, tableta, impresora), si son propios o los comparte con alguien más; acceso a internet en la vivienda, tipo de conexión, tiempo destinado y actividades o temas de interés, así como uso de las redes sociales digitales (tipos, actividades y tiempos).

c) Aprendizajes y estilo de vida actual: se indaga cómo es un día normal de contingencia, los cambios más significativos que han notado en su vida cotidiana, actividades que extrañen o no hacer, personas con quienes se comunican y tipos de medios, aprendizajes adquiridos con o sin el uso de las tecnologías, actividades que quisieran hacer o aprender en los días restantes de la cuarentena (jardinería, cocina, arte, etc.), intereses particulares de aprendizaje sobre el uso de las tecnologías (programas, uso de plataformas, diseño, entre otros). Manejo de emociones: se explora cómo se han sentido con el tema del confinamiento, si han pasado por alguna crisis emocional, cómo la han afrontado, si han recibido o buscado algún tipo de ayuda, cuáles son sus afectaciones y preocupaciones en estos momentos de confinamiento (escolar, COVID-19, familiares, entre otros).

82

2. Ámbito escolar

a) Actividades escolares durante la contingencia: abarca las experiencias educativas (materias) que llevan, los dispositivos digitales que usan para hacer tareas escolares, el tipo de comunicación que han establecido con los profesores para las clases (dispositivos y plataformas que utilizan), avance en los contenidos, tipo de tareas, trabajos y actividades que han realizado, uso y opinión de la plataforma institucional Eminus, dificultades para cumplir con las tareas o para comunicarse con los profesores, debilidades tecnológicas detectadas (comprimir archivos, subir videos, etcétera), retroalimentación por parte de los profesores y evaluación de su propio desempeño.

b) Formación y estrategias de las autoridades: opiniones sobre las estrategias que se están implementando en la UV y en su Facultad, problemas administrativos o académicos enfrentados durante la contingencia, repercusiones académicas de las clases virtuales, aprendizaje efectivo de los contenidos de las clases, comunicación con los compañeros.

c) Enseñanza y educación virtual: se refiere a lo que piensan sobre la educación virtual, sobre su posible mejora y qué tan preparada se encuentra la comunidad universitaria, si conocen cómo se está trabajando en otras universidades, disposición para tomar cursos en línea, medidas a tomar para el regreso a clases presenciales, qué contenidos habría que abarcar para afrontar este tipo de sucesos (protocolos de acción, de higiene, uso de TIC, formas de evaluación, etcétera).

83

3. COVID-19

a) Medidas y fuentes de información: opiniones y fuentes de información sobre la pandemia (redes sociales, páginas institucionales, información en la localidad por parte de las autoridades, radio, vecinos, etcétera), medidas de prevención que ha tomado la ciudadanía en general y si ellos mismos las siguen, la contingencia y el medio ambiente, cambios en su vida después de la pandemia, qué desean hacer en cuanto acabe el confinamiento y reflexiones sobre lo que está pasando a nivel mundial.

Para la realización de este capítulo se presentan exclusivamente los resultados correspondientes a la segunda categoría, lo referente a las actividades escolares de los estudiantes durante la contingencia. Particularmente, en este trabajo se presentan los hallazgos obtenidos con un grupo de estudiantes de una licenciatura del área de Humanidades, del sistema escolarizado, del cam-

pus Xalapa[18] de la Universidad Veracruzana; participaron 12 jóvenes de entre 20 y 30 años, de diferentes semestres y lugares de origen.

Tabla 1. **Estudiantes participantes**

Nombre1	Edad	Semestre	Lugar de origen	Fecha de la entrevista	Duración
Lupita	30 años	Quinto	Coatepec	5 de mayo	01:40:32
Patricia	27 años	Sexto	Xalapa	10 de mayo	01:23:29
Sergio	22 años	Octavo	Misantla	21 de mayo	58: 42
Manolo	24 años	Décimo	Xalapa	21 de mayo	01:14:23
Estefanía	20 años	Sexto	Xalapa	25 de mayo	41: 57
Silvana	22 años	Octavo	Coatzacoalcos	26 de mayo	59: 02
Armando	22 años	Octavo	Xalapa	29 de mayo	59: 42
Kristal	21 años	Séptimo	Xalapa	2 de junio	58: 52
Catalina	23 años	Octavo	Xalapa	3 de junio	57: 02
Francisca	22 años	Sexto	Xalapa	4 de junio	01:14:00
León	26 años	Sexto	Perote	5 de junio	55: 51
Maricela	22 años	Sexto	Coatzacoalcos	11 de junio	54: 52

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron a través de la sala de videoconferencia Telmex,[19] del 5 de mayo al 11 de junio de 2020. Cada entrevista duró una hora en promedio y se grabó con previa autorización de los estudiantes. Como se puede observar en la Tabla 1, la mitad de los jóvenes entrevistados fueron de la ciudad de Xalapa y el resto foráneos, algunos de localidades cercanas como Coatepec y Banderilla, y otros de poblaciones más lejanas como Perote, Misantla y Coatzacoalcos. A continuación, se muestran los resultados obtenidos, de los que recuperamos algunas expresiones de los estudiantes.

84

Principales resultados

Es importante destacar que al preguntar cuántos dispositivos digitales había en el hogar, todos mencionaron contar con al menos un celular, otros comentaron tener de una a dos computadoras (tanto de escritorio como portátil) y solo una estudiante comentó tener impresora y un mini proyector para ver películas. Con relación al internet, la mayoría mencionó que tenía el servicio en casa (Megacable, Totalplay, Infinitum y Sky). Entre los entrevistados hubo dos menciones interesantes sobre este servicio:

> El departamento venía con todos los servicios [...] falla mucho el in-

18. La UV tiene presencia en cinco regiones del estado (Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Veracruz, Xalapa y Poza Rica-Tuxpan).
19. La UV gestionó con Telmex licencias Premium para cada académico que estuviera en activo durante un periodo aproximado de dos meses y medio.

> ternet, se va en la noche y hay días en que no hay o semanas enteras [...] me genera estrés por no poder utilizarlo y comunicarme con otras personas porque últimamente, pues me siento en depresión, y como que quiero dormir todo el tiempo, entonces cuando tengo ganas de trabajar, a veces me toca que no hay internet, y se siente impotencia, y pues es un servicio que desde un principio ofrecieron, y se está pagando y no se está resolviendo, le comenté a la casera y me dice que hay cosas que no están en sus manos y que si quiero me puedo ir buscando otro cuarto, pero si fue una situación complicada para poder conseguir este cuarto y conseguir el apoyo (Francisca, 22 años).
>
> En un principio no teníamos internet, desde hace yo creo que, como seis, siete años. Antes nos lo pasaba una vecina, pero nos lo dejó de pasar, entonces para mí era más difícil tener que ir al internet y regresar, subir, venir y así. Todo un rollo. Pero por la cuestión de la pandemia, de las videoconferencias y lo que tenía que entregar, tuvimos que contratar el internet. Si fue como una necesidad porque pues no había como otra forma de hacer mucha tarea o de participar porque pues tampoco es de estar saliendo y gastar en el internet con la pandemia, con la necesidad que hay (Kristal, 21 años).

Al averiguar la frecuencia con que utilizan internet y para qué lo usan, comentaron que debido a la contingencia se conectan más tiempo porque toman sus clases en línea, deben estar pendientes de los grupos que hacen los maestros para enviar tareas, comunicarse con los familiares que no pueden ver, estar al tanto de las noticas sobre el avance de la COVID-19, entre otras cosas.

Para tener un primer acercamiento sobre la vida escolar de los estudiantes se les preguntó sobre la cantidad de experiencias educativas que estaban cursando y si tenían comunicación con todos sus profesores, al respecto la mayoría respondió estar cursando de cinco a ocho experiencias educativas, pero solo 4 de los 12 entrevistados respondió que tenía comunicación con todos sus docentes, el restó indicó que de 1 a 4 profesores no se comunicaban con ellos, por lo tanto, ponían énfasis en no saber si estaban avanzando en la experiencia o si deberían mejorar algo, comentaron que con los profesores que no tenían comunicación era porque no contaban con su número personal para escribirles, y aunque otros lo tenían, no recibían respuesta.

En ese mismo sentido se les preguntó a través de qué medios se comunicaban con sus profesores, mencionaron Eminus, Whatsapp, correo, Zoom, Microsoft Teams, Dropbox, Facebook, Telmex y Drive como las principales vías de comunicación. Un estudiante agregó que el primer contacto fue a través de algún grupo en Whatsapp o Facebook, posteriormente, se eligieron las plataformas en las que trabajarían, que varían según la actividad planeada. En este sentido se les preguntó qué opinaban de la plataforma institucional Eminus, al respecto comentaron lo siguiente:

> Es una plataforma que no es muy compleja y la hace muy buena, no

> necesita actividades externas, ya que dentro de la plataforma se pueden realizar las actividades, desde los foros, entrega de mensajería, de actividades, de los contenidos. Yo creo que es una plataforma que facilita el trabajo (Armando, 22 años).
>
> Yo siento que está bien pero, por ejemplo, una maestra nos decía que a lo mejor sentía en este tipo de situaciones lo que le faltaría a Eminus y lo que varios están optando y ocupando otras aplicaciones es porque Eminus no tiene para hacer videoconferencias o videochats, que también se satura mucho, todo el mundo quiere entrar y pues se traba la plataforma, pero pues al menos para subir actividades, a mí realmente me ha funcionado (Estefanía, 20 años).
>
> Sí me gusta, pero no me he dado esa opción de darme cuenta, porque a mí me es necesario que me estén recordando que tengo que hacer una actividad, porque si no, me cuesta mucho acordarme de ir a Eminus y revisar si tengo alguna actividad. Entonces yo le añadiría que te avise que hay una actividad próxima a realizar (Kristal, 21 años).
> Sí funciona para lo que fue creado, al menos en mi caso no se me ha caído la plataforma, si me ha dejado entrar cada vez que lo solicito, quizá si hay algo qué modificar sea de manera estética para que se vea más llamativo, pero para lo que fue creado siento que sí está rindiendo (León, 26 años).

86

Un aspecto importante consistió en averiguar si recibían retroalimentación de sus profesores en las tareas o trabajos solicitados, de lo anterior se supo que solo en 3 casos recibían retroalimentación en todas sus experiencias, el resto comentó que solo uno, dos o algunos profesores (de un total de hasta de 8 profesores en algunos casos) les regresan sus trabajos con comentarios para poderlos mejorar o señalar sus avances. Comentaron que la falta de retroalimentación ha sido uno de los principales problemas en el desarrollo de sus actividades, pues muchos profesores solo se dedicaban a mandar actividades, pero no se las regresan y les creaba incertidumbre si lo habían hecho bien o no. A partir de esto, se les preguntó cómo calificarían el desempeño de sus profesores, a lo cual respondieron:

> Con los tres que no me retroalimentan no sé, si yo fuera profesor sí los reprobaría, está bien la actividad, pero no sabes si la haces bien o no, como que no, están reprobados pero los otros tres que sí responden si les pondría como nueve o diez (Sergio, 22 años).
>
> De mi maestra de proyecto, bien, creo que ha sabido llevar bien la situación, y que nos está ayudando mucho con nuestros proyectos, pero con mi otra maestra si no, como que no se le da mucho lo de las tecnologías, entonces si se le complica un poco la existencia, pero pues lo intenta (Silvana, 22 años).

> Creo que nos agarró en curva a todos, tanto docentes como a alumnos, nadie sabía que iba a estar tan crítica la situación […] yo veo en mis docentes un cincuenta por ciento […] al inicio solo subían la actividad y se acabó ¿no?, no hay algún tipo de retroalimentación, ¿cómo están chicos? y se acabó […] en otras materias los veo un poco más preparados, un poco más metidos con lo de las fechas […] yo esa parte del docente la veo un poco más innovadora, un poco más interesada en el aprendizaje de cada uno de nosotros (Manolo, 24 años).

Por consiguiente, se les preguntó si consideraban estar avanzando en sus experiencias con la nueva forma de trabajo, algunos de ellos comentaron que sí había avance, otros respondieron que solo con algunos profesores y algunos más dejaron claro que, sí estaban adelantando en sus experiencias, pero no había aprendizaje significativo, lo que indica que solo se está avanzando por terminar un programa y no para fortalecer los conocimientos de las y los estudiantes.

Asimismo, se les preguntó si en algún punto tuvieron alguna dificultad para entender las instrucciones de las actividades que dejaban los profesores o para realizar las tareas, la mayoría respondió que la principal dificultad fue comunicarse con algunos de sus profesores; en torno a las instrucciones comentaron que, por lo general, eran entendibles y solo algunos mencionaron haber tenido problemas para comprender en alguna ocasión. Acerca de la dificultad para hacer tareas, las principales razones fueron: internet, mala conexión y el uso de las plataformas, no obstante, hubo quienes mencionaron tener conflictos para organizarse con sus compañeros de equipo al realizar trabajos escolares. A continuación, se muestran algunos testimonios:

87

> Sí he tenido conflicto porque a veces son equipos grandes, no hay como un orden para tener un tiempo establecido para trabajar, hay casos en los que mis compañeros no tienen internet, entonces, sí se les dificulta estar a la hora con nosotros y en el caso del proyecto, Carmen no tiene internet, entonces no le exigimos conectarse a la hora que nosotros tenemos, porque a veces sí nos tardamos, entre Silvana y yo avanzamos, y le mandamos nuestro avance, y ya entre Silvana y yo lo volvemos a revisar por si falta algo, entonces he sido muy flexible en ese aspecto (Patricia, 27 años).

> Los que tenemos conflicto somos los que estamos trabajando en equipos […] tengo equipos de determinadas experiencias donde no trabajan a la par o algunos no trabajan, no tienen interés […] de por si trabajar en persona con equipos es difícil, ahorita que no tenemos un contacto directo es más difícil porque si alguien no quiere trabajar el único medio que tenemos para comunicarnos es este y si no contesta o contesta tiempo después, genera un conflicto no solo a él, también al equipo […] (Armando, 22 años).

Por último, en relación con el tema de la pandemia, se les preguntó si sus profesores habían incluido en las clases información referente a la COVID-19 y la mayoría comentó que en algún momento sus profesores habían tocado el tema. Las principales acciones que realizaron fueron: compartirles protocolos de seguridad sanitaria, solicitar un trabajo relacionado a la pandemia, enviar infografías, recomendar un foro virtual para abordar el tema y compartir información relevante relacionada con el coronavirus; el resto de los entrevistados comentó que sus maestros no abordaron el tema y solo se enfocaron en seguir con el contenido de su materia.

Otro de los aspectos que se indagó en las entrevistas fue la opinión de los estudiantes sobre las estrategias que han aplicado las autoridades de la Universidad Veracruzana para sacar adelante el ciclo escolar afectado por la pandemia. En este sentido, se les preguntó qué les parecían las acciones tomadas por la UV, al respecto comentaron lo siguiente:

> Pues yo creo que, bueno, refuerzo lo que mencioné, nos dan la posibilidad de dar bajas, nos dan oportunidades y no contabilizarlas y otras si lo hay, hay compañeros que no tienen como trabajar, yo tengo compañeros que usaban las computadoras de la Facultad únicamente y así hacían sus trabajos (Estefanía, 20 años).

> Me parecen correctas, creo que la plataforma Eminus se ha utilizado muy bien para hacerse responsable de las actividades, las clases de videoconferencias son una gran herramienta, no siempre va muy bien porque la conectividad no siempre es buena, pero creo que se está haciendo un esfuerzo, y eso es de lo mejor, aunque todos pongamos de nuestra parte, para que se ofrezca un ambiente de aprendizaje positivo, siempre será muy bonito (Manolo, 24 años).

88

> Considero que las medidas son pertinentes, el hecho de que extendieran el periodo, pues de alguna forma sí ayuda, en el caso de que queden cosas o dudas que aclarar, o seguir trabajando en los mismos contenidos, porque de ser así, de acabar en el tiempo que estaba establecido, creo que nos hubiera afectado a todos de alguna forma (Patricia, 27 años).

También se les preguntó si alguna autoridad universitaria los había contactado para pedirles alguna opinión sobre la forma de trabajo durante la pandemia, respondieron que no, pero que les hubiera agradado, ya que eran los principales afectados. En caso de haberles pedido su opinión hubieran aportado lo siguiente:

> A los que no te retroalimentan que te digan cómo vas, que nos mantuvieran más informados en aspectos académicos como asesorías. Y en cuestión de trabajar, que fueran más consientes, porque en el grupo de mis amigas sí les piden como mucho trabajo, les piden una

> cosa y luego les piden otra, a mí no me ha tocado, pero lo recomendable es que fueran más pacientes con nosotros (Kristal, 21 años).
> Primero, que se respete el programa, que se avance con el área básica. Lo segundo es que las disposiciones que se tomen se hagan pensando en aquellos compañeros que no cuentan con los recursos para ingresar a las clases en línea, ya sea que con ellos se trabaje de diferente manera y sean permisivos en cuanto a los tiempos porque con esta situación algunos no pueden subir sus tareas y tienen que buscar cómo lograr enviarlos, ese tipo de situaciones me gustaría que se estuvieran contemplando. Hay maestros que si algunos compañeros no se logran conectar tratan de dar facilidades para que se puedan mandar trabajos y demás (León, 26 años).
>
> Creo que en su gran mayoría somos más estudiantes que docentes, y siento que si nos estaría afectando de alguna forma más, el hecho de estar asistiendo a la Facultad, y estando en contacto con los compañeros con el miedo a que nos contagien, porque sí se tienen que tomar algunas medidas, si es que se quiere regresar el primero de junio, para que esto funcione, porque si no vamos a regresar a lo mismo, se van a empezar a propagar más casos, y otra vez a la cuarentena (Patricia, 27 años).

89

Al preguntarles si habían tenido algún problema administrativo durante la pandemia, todos mencionaron no haber presentado ninguno, sin embargo, muchos de ellos aludieron que sus compañeros sí los han tenido, lo sabían por pláticas sostenidas con ellos, sobre sus clases y la falta de comunicación con sus maestros. Con referencia a lo anterior, se les preguntó si consideraban que la forma de recibir las clases afectaría su formación académica, las respuestas se dividieron, pues hubo quienes afirmaron que sí les afectaría, otros tenían la esperanza de que no les afectaría, algunos más comentaron que no les perjudicaría y el resto mostraba incertidumbre sobre lo que pudiera pasar. Conviene destacar el comentario de una estudiante:

> Pues sí, porque a lo mejor, no mucho o de alto impacto, pero sí hay experiencias que son cruciales, que siento que debido a la naturaleza de la situación, no fueron atendidas como se debieran, pero pues es de entender por la situación, por ejemplo: en Mediación Pedagógica yo estaba aprendiendo mucho en cuanto al ambiente áulico, a la intervención docente, y de ahí solamente el maestro nos dejó lecturas [...] trata uno de ser autodidacta, pero a veces no se comparan con los posicionamientos que tienen los maestros, con las actividades de campo para abonar a la investigación, siento que en ese sentido sí nos quedamos con ciertos pendientes (Patricia, 27 años).

Otro tema de interés fue si sabían de algún compañero que estuviera pasando por una crisis emocional relacionada con el confinamiento, la mayoría co-

mentó que muchos de sus compañeros estaban siendo afectados por la carga académica, incluso, Lupita comentó que tuvo que asesorar a varios de ellos para poder dar de baja sus materias, esto debido a la sobrecarga de actividades, problemas personales y económicos, pues a diferencia de lo que se pudiera creer, el ser universitarios no implica que cuenten con los recursos materiales y económicos para llevar clases en línea en medio de una pandemia. La mayoría de los entrevistados señaló que muchos de sus compañeros no se concentraban en las actividades que les encargaban porque se preocupaban más por su situación familiar y económica, asimismo, reconocieron la importancia y la necesidad de incorporar en los espacios universitarios actividades, materias y personal capacitado que brinde apoyo emocional y dé seguimiento a las necesidades de los estudiantes.

A manera de cierre

A pesar de que el grupo de estudiantes contaba con las herramientas tecnológicas para hacer frente a este periodo escolar en su modalidad virtual, subyacen importantes retos para que la enseñanza y el aprendizaje se desarrolle con éxito, tales como: acceso a las tecnologías, comunicación constante, retroalimentación, seguimiento, manejo y habilidades de las tecnologías digitales, resolver problemáticas, por mencionar algunos aspectos. Un tema crítico y reiterativo en las entrevistas fue la dificultad de comunicación tanto de los profesores con sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes, por lo tanto se considera un tema central que se debe fortalecer.

90

Los testimonios anteriores coincidieron en la mayoría de las respuestas de los entrevistados, pues señalaron que las estrategias tomadas por la institución resultaron acertadas para continuar con el semestre y seguir avanzado en sus experiencias educativas, no obstante, algunos mostraron preocupación por la brecha digital que se ha generado con aquellos que no cuentan con las condiciones necesarias para trabajar bajo la modalidad virtual. Destacaron que algunos de sus compañeros presentaban problemas de conexión, de acceso a dispositivos digitales, problemas personales y económicos que deberían tomarse en cuenta para continuar con dicha estrategia.

Si bien la UV ha implementado diversas opciones para continuar con las clases, estas no resuelven el problema que se atraviesa, ya que el uso de diversas herramientas digitales, la retroalimentación, la evaluación y los aprendizajes significativos parecieran situaciones aisladas. De acuerdo con lo referido por los estudiantes, algunos de sus profesores solo les envían actividades y no les dan seguimiento, o bien, no se interesan por conocer las condiciones y precariedades por las que están atravesando, lo que en ocasiones les impide cumplir en tiempo y forma con las tareas asignadas.

Aunque este estudio no se trate de los docentes, no se puede negar lo complicado que ha sido también para ellos esta situación. Del otro lado de la cátedra, los profesores han tenido que enfrentar también problemas de conexión, de acceso a los dispositivos, de salud, emocionales, etcétera. Au-

nado a una carga de trabajo a la que nunca habían sido expuestos, desde la adaptación del contenido y actividades para las plataformas digitales, hasta el aprendizaje del manejo de estas en muy poco tiempo, entrega de reportes de trabajo, reuniones, cursos que deben tomar, estar al pendiente de sus propios hogares, de su familia, de las actividades escolares de sus hijos y podríamos seguir con la lista, pero al igual que los estudiantes, las condiciones de cada académico también son diferentes.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes coincidió en que Eminus cumple su objetivo, pueden subir las actividades asignadas y descargar el material de trabajo. También comentaron que durante esta situación el uso de la plataforma ha sido de mucha ayuda para seguir avanzando en sus experiencias educativas, sin embargo, señalaron que hay detalles que se podrían mejorar como: hacer la interfaz más llamativa, poder vincular la plataforma a algún dispositivo para recibir notificaciones (cuando se suba otra actividad, cuando la hayan revisado los maestros o para leer comentarios) y agregar la opción de hacer videollamadas. Otro problema que mencionaron, y no precisamente de la plataforma, fue que algunos profesores no tenían la habilidad para usar este tipo de herramientas, por lo que el desarrollo de las actividades se complicaba más.

Es importante recordar que uno de los principales objetivos de la educación es formar a jóvenes críticos y reflexivos, sin embargo, si los maestros no generan un diálogo, ni los motivan e involucran en lo que sucede a su alrededor, poco se estará abonando a la formación de los estudiantes universitarios. Por otra parte, se espera de los universitarios cierta iniciativa y responsabilidad para hacerse cargo de su propia formación, lo cual también ha sido una transición importante para los jóvenes bajo este modelo de educación mediado por la tecnología.

91

En suma, esta crisis mundial de salud, según los pronósticos, será la primera de muchas que podríamos enfrentar, por ende, es necesario diseñar protocolos de acción y estar preparados. Habrá que cubrir varios frentes, como la adaptación o creación de materiales multimedia, acceso a recursos digitales, cuestiones de infraestructura tecnológica y de conexión, becas para estudiantes de zonas vulnerables, atención a las personas con discapacidad de la comunidad estudiantil, jóvenes trabajadores, etcétera. La eminente presencia de la mediación de las tecnologías digitales en la educación es una realidad que nos está llamando a la puerta, después de la experiencia en esta pandemia, no hay marcha atrás.

Referencias

ALCÁNTARA, Armando, "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada", en *Educación y pandemia. Una visión académica*, H. Casanova Cardiel (coord.), México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 75-82. Consultado en https://www.ipmp.gob.mx/2020/Documentos/educacion_pandemia.pdf

CEPAL, *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales*, 2020. Consultado en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y

CONCHEIRO, Luciano, *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*, 2020. Consultado en http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf

CONDOR-HERRERA, Omar, "Educar en tiempos de COVID-19", *CienciAmérica,* núm. 2, 2020, pp. 31-37. Consultado en http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/281/419

DOMÍNGUEZ, Fernando y Rocío López, "Rutas y atajos de jóvenes de zonas metropolitanas en su acercamiento a los dispositivos digitales" en *Experiencias colectivas en la ciudad contemporánea*, Margarita Camarena (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018, pp. 125-150.

DOMÍNGUEZ, Fernando, Rocío López y Luz María Garay, "Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales", en Alfabetizaciones digitales críticas, Luz María Garay y Daniel Hernández, México, Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablo editores, 2019, pp. 321-341.

GONZÁLEZ, Lilia, "Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19", *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo,* núm. 25, 2020, pp. 158-179.

GUILLÉN, Gabriel, Thor Sawin y Netta Avineri, "Zooming out of the crisis: Language and human collaboration", *Foreign Language Annals*, 2020, pp. 320-328.

IESALC, *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones,* 2020. Consultado en http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-es-130520.pdf

LÓPEZ, Rocío y Esmeralda Montiel, "Jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana interactuando en red: ¿Diferencias por género?", *Ensayo, pedagógicos*, 2016, pp. 75-91.

ONU, *Covid, escuelas, México… Las noticias del martes*, 4 de agosto de 2020. Consultado en https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322

LLOYD, Marion, "Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19", en *Educación y pandemia. Una visión académica*, H. Casanova (coord.), México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 115-121.

OIT, *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*, 2020. Consultado en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara, Maria Dosil-Santamaria, Maitane Picaza-Gorrochategui, Nahia Idoiaga-Mondragon, "Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España", *Cuadernos de Saúde Pública*, núm. 4, 2020, pp. 1-10. Consultado en https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n4/e00054020/es

SCHEERDER, Anique, Alexander J.A.M van Deursen y Jan A.G.M. van Dijk, "Determinants of Internet skills, use and outcomes: A systematic review of the second- and third-level digital divide", *Telematics and Informatics,* núm. 8, 1 de julio de 2017, pp. 1607–1624.

UNESCO, *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones,* 2020a. Consultado en http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf

_____, *Las universidades abordan el impacto de COVID-19 en los estudiantes desfavorecidos*, 2020b. Consultado en https://es.unesco.org/news/universidades-abordan-impacto-covid-19-estudiantes-desfavorecidos

UV, *Disposiciones generales para el trabajo académico durante el periodo escolar septiembre 2020–febrero 2021*, 2020a. Consultado en https://www.uv.mx/modalidadmixta/files/2020/07/DispGen17-julio.pdf

_____, *Plan de contingencia-COVID 19*, 2020b. Consultado en https://www.uv.mx/plandecontingencia/

93

V

Docencia a distancia en universidades públicas de México: implicaciones en tiempos de COVID-19

Edgar Oswaldo González Bello
Universidad de Sonora
edgar.gonzalez@unison.mx
Etty Haydee Estévez Nénniger
Universidad de Sonora
etty.estevez@unison.mx

Introducción

Frente a la situación actual de emergencia sanitaria originada por la pandemia global del coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), la educación superior en los países ha sido alejada radicalmente de la presencialidad y trasladada, forzosamente, a escenarios de trabajo virtual y a distancia. Aunque la formación ha de seguir ofreciéndose como un asunto esencial y prioritario para la sociedad, surge la necesidad de reflexionar sobre el funcionamiento de la docencia a partir de reconocer los esfuerzos de las instituciones, pero también, y en mayor grado, del personal académico, porque son quienes reciben la encomienda de continuar con sus actividades y a su vez, mantener una calidad educativa en condiciones diferentes.

94

De esta forma se confronta un contexto diferente, el cual ha provocado que una parte importante del profesorado reaccione ante la obligación de aprender sobre la marcha, improvisando y definiendo acciones creativas e innovadoras para la enseñanza, con apego a los principios de adaptación y flexibilidad ante los cambios que demarca la tecnología.[1] No obstante, la complejidad de esta adaptación tiene su antecedente, especialmente, si se considera que durante más de dos décadas, muchas instituciones de educación superior se han orientado hacia la incorporación de plataformas virtuales y el manejo de múltiples recursos digitales, donde ahora se han integrado con mayor intensidad las aplicaciones de videoconferencias para permitir la interacción digital.

La docencia a distancia, aunque apoyada con el uso de plataformas virtuales y un conjunto de diversas tecnologías, se asume como una estrategia única y obligada que viene a dar respuesta al escenario emergente, pero que

1. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas, Lidia Isabel Castellanos Pierra, Óscar Reynoso González y Omar Iván Gavotto Nogales, "Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior", *Propósitos y Representaciones*, núm. 8, 2020, pp. 1-17 Consultado en http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589

también requiere la identificación de su situación previa para ser intermediada y mejorada. Mientras que en algunas universidades la incorporación de la tecnología como soporte para la docencia fue parte de la planificación institucional, en otras fueron iniciativas personales o de minorías; en ambas situaciones, las cuestiones pedagógicas se han visto comprometidas por la necesidad de formar a los académicos en el manejo y adopción de entornos digitales.[2]

En las últimas décadas la educación superior en México ha buscado mecanismos que promuevan la innovación y el mejoramiento de la enseñanza apoyada con tecnologías; en el académico ha recaído la exigencia concreta de enriquecer su enseñanza para ofrecer educación a través de medios digitales y el mayor compromiso ha sido para aquellas instituciones que tienen la transmisión del conocimiento como principal función.

A pesar de estas orientaciones y exigencias, ha sido la pandemia el fenómeno que ha creado un escenario que plantea alejarse de la manera tradicional de ofrecer la docencia, aunque también recupera experiencias al reconocer que con el avance de los años, algunas instituciones públicas han ido complementando su manera de ofrecer educación mediante diversas opciones, innovadoras en cierto grado y denominadas como educación no escolarizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).[3]

La docencia que se desempeña con la lógica de la educación no escolarizada, hace alusión a actividades a distancia y/o en línea que se apoyan en métodos de enseñanza-aprendizaje implementados a través de Internet y de la interacción en plataformas tecnológicas, además de un conjunto de recursos digitales y sistemas informáticos. Según Moreno[4] todo esto hace posible la configuración de un espacio virtual de trabajo y se sitúa como un enlace a la distancia para la interacción con estudiantes, profesores y el conocimiento. No obstante, para muchos académicos se trata de un escenario muy distinto, poco imaginado y que, a pesar de las condiciones diferentes, la adaptación de la enseñanza en espacios virtuales es esencial para el funcionamiento de la educación superior.

El desempeño de la docencia en educación a distancia no es novedad en México, ni tampoco los problemas en relación con la tecnología-pedagogía que son adyacentes con el desarrollo de estas formas de trabajo; por tales motivos se reconoce como una docencia que ha sido poco privilegiada y tampoco profesionalizada de manera adecuada,[5] especialmente, en lo que corresponde a la integración de plataformas y herramientas digitales que, sustentada en

2. Jennifer Evans, Hennie Yip, Kannass Chan, Christine Armatas y Ada Tse, "Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university", *Higher Education Research & Development*, 26 de noviembre de 2019, pp. 1-14.
3. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada*, México, Conacyt, 2014.
4. Manuel Moreno, "La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico", en *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*, Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, pp. 3-16.
5. Judith Zubieta, Tomás Bautista y Álvaro Quijano, *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*, México, Universidad Nacional Autónoma de México y Porrúa, 2012.

95

la popularización de Internet y la confiabilidad por la tecnología,[6] deriva en otras consideraciones pedagógicas asociadas a estas, siendo aspectos que adquieren mayor importancia para la educación superior presencial, extendida ahora a la virtualidad.

Las pretensiones de virtualizar la docencia surge desde hace algunas décadas con el establecimiento de cambios en los lineamientos curriculares de las instituciones y la prioridad de las políticas educativas en impulsar procesos de innovación con el uso de diversas tecnologías, a lo cual se han sumado en el tiempo diversas acciones formativas que supuestamente favorecerían el desempeño de esta actividad. La idea siempre ha sido promover la innovación e incidir en la configuración de esquemas distintos al ofrecer educación para complementar la forma tradicional. Esto requería, y sigue exigiendo, el desarrollo de habilidades y destrezas en los académicos para ejercer una docencia innovadora que sostenga las actividades requeridas en el trabajo a distancia y en línea.

Durante el trascurso de las últimas dos décadas se ha sumado la aparición e inclusión de diversas tecnologías en las actividades docentes, lo cual ha encaminado la posibilidad de re-conceptualizar la manera de ofrecer educación, al crear escenarios de aprendizaje diferentes (abiertos, a distancia, en línea o bimodal), además de explorar otros modos más novedosos y mejorados (ubicuo y móvil). En un sentido más general, todas estas opciones se denominan como *e-learning y aluden a un esquema de trabajo a distancia, el cual es apoyado por la tecnología*.[7] Para algunas instituciones, esto ha posibilitado la creación de escenarios flexibles para ofrecer formación, inicialmente, fueron diseñadas y destinadas a aquellos estudiantes que por distintas razones no podían ser parte de la educación presencial y escolarizada. La situación actual (COVID-19) ha demandado adaptarse a estas estrategias para ser utilizadas en prácticamente toda la población que cursa la educación superior.

96

Precisamente esta adaptación se relaciona con otros retos. Según Martínez,[8] incursionar en la educación a distancia utilizando medios digitales, exhorta a perfilar un sujeto que incorpore formas de enseñanza más dinámicas e interactivas; que identifique la necesidad de participación en estudiantes y promueva la utilización de sus habilidades para desarrollar el conocimiento; también que fomente el compromiso y la motivación en los estudiantes para construir aprendizajes significativos y capacidades que son necesarias en su contexto profesional.[9] Además, en la lógica de Vélez,[10] se adiciona la promo-

6. Zlatko Bezhovski y Subitcha Poorani, "The Evolution of E-Learning and New Trends", *Information and Knowledge Management*, núm. 3, 2016, pp. 50-57.
7. Alberto Ramírez y Guadalupe Maldonado, "Multimodalidad en Educación Superior", en *Háblame de TIC volumen 2: Internet en Educación Superior*, Alberto Ramírez y Miguel A. Casillas (coords.), Argentina, Editorial Brujas, 2015, pp. 5-11.
8. Hugo Martínez, *Docentes del siglo XXI: innovar o innovar. Seminario Internacional: La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*, Uruguay, Organización de Estados Iberoamericanos, 2011.
9. María Magdalena Ku Mota y José Tejada, "Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales", *Educar*, núm. 2, 2015, pp. 397-416.
10. Griselda Vélez, "El docente ante los retos educativos del siglo XXI", *Pampedia*, núm. 2, enero-junio 2006, pp. 55-59.

ción de conocimientos de frontera sobre las disciplinas para crear capacidades esperadas que deriven del ejercicio didáctico y especialmente situaciones donde se involucran diferentes herramientas tecnológicas. Esto permite visualizar un panorama más complejo de la docencia, pero que también posibilita la intención de innovar desde la virtualidad, lo cual conduce a que las instituciones reconozcan a la tecnología como una estrategia para mejorar y ofrecer educación acorde con las circunstancias en que se sitúa cada estudiante.

Si se analiza el número de estudiantes en México que ha recibido educación por mecanismos distintos al modelo presencial, se puede inferir que existe escasa experiencia y es todavía menor si se sitúan elementos de calidad. Según datos publicados por la Dirección General de Educación Superior Universitaria,[11] se registraron 584,405 personas como parte de la educación superior no escolarizada, la cual es ofrecida por instituciones públicas y privadas; esta matrícula representó solo 13.8 % de los estudiantes a nivel nacional (4,209,860). No obstante, si se consideran criterios de excelencia, solo 8 % de estos estudiantes (46,182) se inscribieron en programas reconocidos por su calidad. Durante los últimos cinco años, este tipo de educación se ha configurado como una opción educativa con crecimiento limitado y con ciertas deficiencias en cuanto a su calidad.

Los datos anteriores permiten visualizar que una fracción menor (0.5 %) del total de la matrícula de estudiantes universitarios en México seguirá recibiendo enseñanza por métodos a distancia en condiciones de calidad, posiblemente de la misma manera que se venía haciendo antes de la emergencia sanitaria. En cambio, más de 3.5 millones de estudiantes inscritos para aprender de forma presencial y que conforman más del 86 % de la matrícula a nivel nacional, han tenido que trasladarse, de forma obligada, a la ocupación de plataformas y otros medios virtuales para desempeñar sus actividades a través de la lejanía; también es pertinente considerar que posiblemente estas fueron sus primeras experiencias de trabajo en red y que esta cantidad de estudiantes inscritos en un esquema presencial de la docencia, poco más de la mitad pertenecían a programas certificados por su calidad.

Esto también representa que la docencia universitaria ofrecida a distancia, tiene la responsabilidad de ofrecer educación que no sea principalmente para estudiantes mayores de 30 años, ni exclusivamente personas que habitan en lugares lejanos a las instituciones y/o que no disponen del tiempo suficiente por razones de trabajo.[12] Ahora las medidas de prevención no solo han forzado a casi todos los estudiantes a encontrar una alternativa de formación a través de esquemas de trabajo virtual y en línea, sino que han decidido interrumpir su proceso de formación profesional.

11. Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), Matrícula de calidad, México, 2018. Consultado en http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx
12. Ofelia Contreras y Gabriela Méndez, "El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México", en *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*, Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), México, UNAM, 2015, pp. 47-64.

Actividades de docencia con tecnologías: un escenario poco favorecedor

Para confrontar la emergencia sanitaria y en cuestión de días, la educación superior en México paso de transitar de la *multimodalidad*[13] combinación de dos o más modalidades educativas (presencialidad, semipresencialidad, abierta, o virtual), a esquemas totalmente a distancia por medios virtuales, con el propósito de continuar con el ofrecimiento de formación, el acceso a la información y la interacción.

Por otra parte, la docencia para algunos académicos ha sido imposible sin el uso de la tecnología, a tal grado que algunos advierten su dependencia, mientras que otros seleccionan y solo utilizan recursos a su disposición. En cambio, las principales resistencias con la tecnología para algunos académicos surgen del desconocimiento de su uso o sentimiento de amenaza a su desempeño, mientras que otros son rebasados por la rapidez en que se incorporan ciertas herramientas y se sustituyen a sí mismos.[14] De tal suerte que se configura el desarrollo de una docencia en escenarios distintos, donde se destacan actividades de organización, planificación, seguimiento y evaluación en espacios virtuales.

En ese mismo sentido, las aportaciones de algunas investigaciones permiten reconocer ciertos problemas que pueden surgir con la incorporación obligada de la tecnología y de las plataformas para desempeñar la docencia a través de la virtualidad. Cabero, Arancibia y Del Prete,[15] determinaron la incorporación de plataformas a la educación superior como un problema, especialmente lo relativo al aspecto didáctico, donde confirman un uso instrumental y funcional con escasa pedagogía, más bien como repositorio. En esa misma lógica, O'Rourke, Rooney y Boylan[16] recuperaron críticas de académicos hacia las plataformas, debido a que hay un mayor uso como repositorio, originado por la falta de formación y tiempo para explorar esos entornos, especialmente para desarrollar materiales acordes con los esquemas virtuales de formación. La tecnología, tal como la describe Reigeluth,[17] va más allá del uso de plataformas, porque integra elementos que permiten la personalización de la educación, pero se relacionan con roles diferentes en la docencia y dependen del nivel de adaptación que progresivamente logra un académico.

En México, Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán evidencian que la tecnología se ha ido integrando superficialmente, pero mantiene un esque-

98

13. Ramírez y Maldonado, *op. cit.*
14. María Luz Cacheiro, Cristina Sánchez y Jesús Manuel González, *Recursos tecnológicos en contextos educativos*, Madrid, UNED, 2016.
15. Julio Cabero, María Luisa Arancibia y Annachiara del Prete, "Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in higher education. Beyond functional use", *Journal of New Approaches in Educational Research*, núm. 1, 2019, pp. 25-33.
16. K.C. O'Rourke, Pauline Rooney y Frances Boylan, "What' s the use of a VLE?", *Irish Journal of Academic Practice*, núm. 1, 2015, pp. 1-21. Consultado en http://arrow.dit.ie/ijap%5Cnhttp://arrow.dit.ie/ijap/vol4/iss1/10
17. Charles Reigeluth, "Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 32, 2011.

ma de enseñanza tradicional donde acompaña este proceso, sin repercutir necesariamente en la formación.[18] En el ámbito de la educación a distancia, Zubieta, Bautista y Quijano señalaron que existen diferentes niveles de aceptación de los académicos hacia el uso de tecnologías, que son producto de las actitudes de interés o rechazo hacia estas.[19] Parte de la aceptación positiva ha sido promovida desde los programas institucionales de formación que establecen el desarrollo de habilidades tecnológicas como prioridad.

Si bien, la docencia en el escenario de la educación a distancia demanda ciertas adecuaciones y quizá un cierto nivel de innovaciones que se relacionen con enseñanza, aprendizaje, evaluación y comunicación. También se deben destacar dos tipos de actividades: la recuperación y el diseño de materiales de aprendizaje con un sentido meramente didáctico,[20] además de la definición de formas de evaluación que, con el apoyo de medios digitales, fomenten el aprendizaje.[21] A fin de cuentas, son elementos que demandan los ambientes de aprendizaje en línea y a distancia, los cuales se simbolizan como opciones representativas de la educación ofrecida por medios virtuales.

De manera más general, Rodríguez y Barragán[22] identificaron que se requiere mayor formación en los académicos para diseñar y desarrollar cursos virtuales, destacaron que debe existir congruencia con el manejo de entornos tecnológicos y la definición de estrategias didácticas y el manejo de la información; de aquí se deriva que, al momento de incorporar plataformas educativas, también sea pertinente que se reconozca la relevancia de la experiencia al incorporar de nuevos métodos instruccionales.[23]

99

El mejoramiento de la docencia por medios virtuales, ha sido impactado por diferentes contextos y situaciones, también expectativas y desafíos para confrontar a las nuevas dinámicas de aprendizaje, dejando a los académicos como actores clave con la responsabilidad de orientar hacia un desempeño adecuado de la enseñanza. Así, la transformación del ejercicio docente implica un esfuerzo en la formación del profesorado, de tal forma que un aspecto importante de los principios de la formación docente para la innovación, es la relación entre la formación recibida por el profesor y el tipo de actuación (enseñanza) que posteriormente se espera desarrollar.[24]

18. Beatriz Zempoalteca, Jorge Francisco Barragán, Juan González y Teresa Guzmán, "Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones de educación superior públicas", *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, núm. 1, 2017, pp. 80-96. Consultado en http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/2007-1094-apertura-9-01-00080.pdf
19. Zubieta *et. al., op. cit.*
20. Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Flores, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, México, Alfaomega, 2016.
21. Gregorio Rodríguez y María Soledad Ibarra, *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*, México, Alfaomega, 2016.
22. Milagro Rodríguez y Hilda Barragán, "Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo", *Killkana Social*, núm. 2, 2017, pp. 7-14.
23. Lindsay Davidson, "A 3-year experience implementing blended TBL: Active instructional methods can shift student attitudes to learning", *Medical Teacher*, núm. 9, 2011, pp. 750-753.
24. José Tejada, "Función docente y formación para la innovación", EDUCAME, R*evista de la Academia Mexicana de Educación*, núm. 4, 2001, pp. 111-138.

Sobre las dificultades de adaptación de la docencia, Kirkwood y Price[25] destacan los cambios que los académicos han venido incorporando en el desempeño de la enseñanza, particularmente, aquellas modificaciones que son derivadas de la formación que reciben sobre la incorporación de herramientas tecnológicas, y que solo en algunos se materializan para ir más allá de reproducir las prácticas de enseñanza existentes, hasta alcanzar, ya sea, en la forma de complementar la enseñanza existente, o en concretar una transformación de los procesos de la enseñanza-aprendizaje en respuesta a las exigencias de trabajo en la virtualidad. En esa misma lógica, Poumay[26] advierte que la tendencia de muchas universidades ha sido orientar la formación de profesores hacia el desarrollo de competencias, pero que existen propuestas particulares y diferentes de acuerdo con los objetivos de cada institución.

Bajo este escenario, se vislumbran varios esfuerzos que refieren a los procesos de innovación de la docencia y de la formación que se implementan en las instituciones, las cuales buscan disponer de académicos suficientemente competentes para transformar las prácticas educativas que redunden positivamente en la enseñanza ofrecida a través de modalidades que operan sin la presencia física del estudiante.

Las exigencias a las que la práctica docente se enfrenta en estos momentos, es posible visualizarla como una situación de innovación forzada, y no necesariamente generada por una dimensión política del proceso, sino por una circunstancia más de índole social y solidaria. No obstante, con los múltiples retos, sumando aquellos que provienen de la formación, además de la necesidad de impulsar el desarrollo de la docencia –bajo ciertas condiciones previas– a un escenario distinto y determinado por priorizar el cuidado de la salud, se reconoce la relevancia de analizar cómo ha sido la docencia en el contexto de la educación a distancia y el manejo de tecnologías por académicos de universidades públicas de México con quienes inicialmente se confrontó un escenario emergente.

100

Metodología

Esta aportación se deriva de un proyecto de investigación de alcance nacional sobre la profesión académica, que tiene como propósito reconocer tendencias mediante la delimitación y relación de variables a partir de una muestra obtenida.[27] Es una investigación que sigue el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, el cual consideró un muestreo no probabilístico y por conveniencia, con respuestas de académicos dispuestos a participar voluntariamente en el estudio.

25. Adrian Kirkwood y Linda Price, "Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is enhanced and how do we know? A critical literature review", *Learning, Media and Technology,* núm. 1, octubre 2013, pp. 6-36.
26. Marianne Poumay, "Formación de los profesores universitarios para la gestión de competencias", en *Metodología para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*, Oscar Corvalan, Jacques Tardif y Patricio Montero, México, ANUIES, 2012, pp. 209-240.
27. Alberto Marradi, Nélida Achenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales,* Buenos Aires, Cengage Learning, 2016.

La información recuperada es parte de los resultados obtenidos durante 2018 por la encuesta nacional de académicos que fue realizada en México en colaboración con el proyecto internacional APIKS (*Academic Profession In the Knowledge-based Society*); esta se llevó a cabo previo a suscitarse la pandemia, motivo que modificó todo el funcionamiento de la educación superior y la docencia en el país.

Para tales fines, se utilizó el instrumento del proyecto señalado con adaptaciones al contexto mexicano, para indagar sobre la percepción de académicos en diferentes aspectos.[28] Para la recolección de datos, la aplicación se efectuó en formato digital a través de una invitación enviada por correo electrónico. Los resultados que se analizaron fueron las respuestas de 3 984 académicos distribuidos en cuatro tipos de instituciones públicas de México –se excluyeron las instituciones privadas debido a su menor representación y por tener una experiencia diferente en el tema de la educación a distancia–, con énfasis en aspectos relacionados con las actividades de docencia. También se utilizó como elemento diferenciador, quienes refieren experiencias o no, en educación a distancia.

En ese sentido, las características de la muestra de académicos de instituciones de educación superior públicas de México utilizada fueron: 8.5 % académicos que se desempeñaban en centros públicos de investigación, 61.1 % de universidades públicas estatales, 25.1 % universidades públicas federales y 5.3 % se desempeñaban en universidades tecnológicas. Otras características se muestran en la Tabla 1.

101

Tabla 1. **Características de la muestra de académicos mexicanos (n=3,984)**

Características	Distribución	
Sexo	Hombre	Mujer
	58.1 %	41.9 %
Tipo de contrato	Tiempo completo	Asignatura
	90.8 %	9.2 %
Grado de estudios	Doctorado	Maestría
	71.4 %	12.5 %
Reconocimiento PRODEP	Sí	No
	51.4 %	48.6 %
Reconocimiento SNI	Sí	No
	46.7 %	53.3 %
Pertenencia a un Cuerpo Académico	Sí	No
	65.7 %	34.3 %

Fuente: elaboración propia.

28. Etty Haydeé Estévez-Nenninger, Edgar Oswaldo González-Bello, Ángel Alberto Valdés-Cuervo, José Luis Arcos-Vega, Fabiola Ramiro-Marentes y Laura Edith Gutiérrez-Franco, "Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS", *Higher Education Forum*, núm. 17, abril de 2020, pp. 99-114.

Con respecto a las disciplinas donde los académicos se desempeñaban, se destacaron áreas como: Ciencias Biológicas y Naturales (16.9 %), Ciencias Físicas, Exactas y de la Tierra (11.4 %), además de Ingeniería, Manufactura y Construcción, Arquitectura (11.4 %).

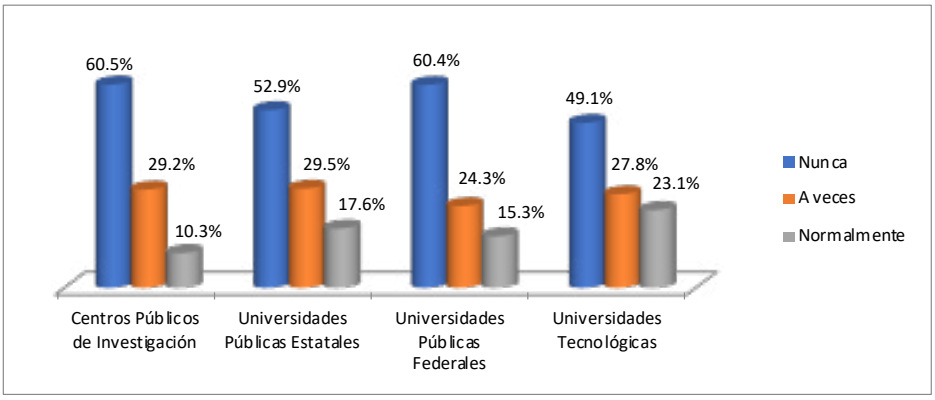
Resultados

La experiencia que proviene del ejercicio de la enseñanza con mecanismos a distancia es algo considerado relevante, debido a que representa un referente para reconocer las condiciones previas a la situación originada por la pandemia; escenario donde se asume que la docencia advertía cambios y diferentes grados de ajuste.

En ese sentido, la docencia a distancia que los académicos han desempañado, independientemente del tipo de institución pública a la cual se adscriben, es relativamente limitada al momento de confrontar la situación emergente (ver Figura 1). Destacan las universidades públicas federales, donde se incluye la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –universidad pionera en modalidades no presenciales–, donde más del 60 % de académicos estaban sin esta experiencia; además, de las universidades públicas estatales donde se atiende a cerca del 27 % de la matrícula nacional de estudiantes universitarios; aunque también es de esperarse el resultado que se expone en los centros públicos de investigación, donde más del 60 % de profesores tampoco se habían desempeñado en estos escenarios, vinculados a la idea de que su principal responsabilidad estaba relacionada con actividades de investigación y docencia a nivel posgrado.

102

Figura 1. Impartición de docencia en educación a distancia por tipo de instituciones



Fuente: elaboración propia.

Los resultados también permiten estimar la responsabilidad formativa de cada subsistema de instituciones; la mayoría de los académicos han enfrentado la exigencia para hacer una serie de ajustes en su ejercicio docente durante la

pandemia. Esto admite que, de acuerdo con Ramírez y Maldonado,[29] al trasladar la docencia tradicional a una soportada por mecanismos a distancia y virtuales, los roles del académico se modifican para intentar alcanzar la articulación de contenidos digitales en plataformas con estudiantes, al grado de volverse diseñadores instruccionales, creadores de recursos educativos, tutores, asesores, entre otras actividades docentes que desempeñan.

La innovación requerida en esta situación exige métodos o actividades distintas de una enseñanza tradicional,[30] advertido también por Reigeluth,[31] quien considera que la tecnología y los medios digitales son factores claves de la educación pero requieren de cambios y adecuaciones en sus usos, los cuales se extienden para trasformar el rol de los académicos.

Indiscutiblemente, las actividades docentes en un contexto de emergencia sanitaria han obligado a los académicos a realizar mayores esfuerzos para cambiar sus metodologías de enseñanza hacia otras caracterizadas por la combinación de recursos tecnológicos adecuados y un diseño didáctico basado en el contexto y las necesidades específicas de aprendizaje, elementos que requieren de innovación,[32] para configurar una docencia que se adapte a las circunstancias actuales. Sin embargo, esto también permite valorar que la docencia en el marco de la universidad tradicional (escolarizada y presencial), mantenía un giro hacia la virtualidad que resultaba poco efectivo,[33] situación que debe revalorarse en la misión de continuar con el ofrecimiento de la enseñanza.

Por otra parte, la relevancia del material didáctico para la enseñanza a distancia radica en la incorporación gradual y dosificada de los elementos digitales que ofrezcan mayores beneficios al aprendizaje,[34] especialmente desde instituciones públicas, donde los académicos son creadores y responsables del uso de estos recursos. Conviene también señalar algo que en ocasiones pasa desapercibido: se traslada a plataformas y medios virtuales, materiales que fueron diseñados y son más apropiados para la docencia presencial.[35]

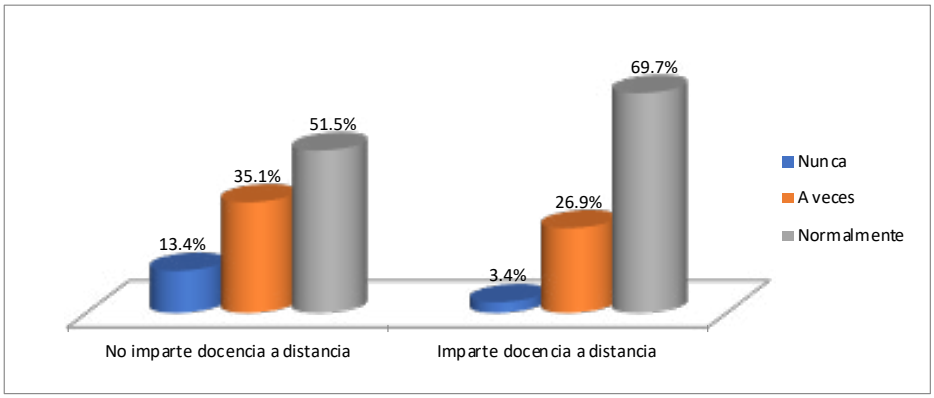
103

De esta forma, la Figura 2 permite reconocer un mayor grado de involucramiento de los académicos en los procesos de diseño y selección de materiales didácticos, especialmente en quienes son docentes a distancia (69.7 %) y en menor medida, quienes nunca han impartido a través de estos escenarios

29. Ramírez y Maldonado, *op. cit*.
30. Anne Mai Walder, "Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning", *Studies in Educational Evaluation*, núm. 54, septiembre de 2017, pp. 71-82.
31. Reigeluth, *op. cit.*
32. Julio González, "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, núm. 2, octubre de 2008, pp. 1-8. Consultado en http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf
33. Ramírez y Maldonado, *op. cit*.
34. Damián de la Fuente, Montserrat Hernández e Inmaculada Pra Martos, "Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* núm. 1, 2 de febrero de 2018, pp. 323-341. Consultado en http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18326
35. Mario Barajas y Martin Owen, "Implementing virtual learning environments: Looking for holistic approach", *Journal of Educational Technology & Society*, núm. 3, 2000, pp. 39-53.

(51.5 %). Esto viene a contrastar con que existe poca experiencia en modelos a distancia, pues los resultados permiten ver que existe una mayor ocupación de los académicos con los materiales didácticos, especialmente por tratarse de recursos que buscan trasladar, apoyar, guiar y orientar los conocimientos del estudiante y generar un proceso de aprendizaje relacionado con un contenido específico, es decir, tienen una intencionalidad didáctica para cada asignatura.[36]

Figura 2. **Diseño y/o adecuaciones de material didáctico para sus cursos**



Fuente: elaboración propia.

104

Los materiales didácticos en el contexto de la enseñanza a distancia, refieren a recursos que posibilitan la transferencia de conocimientos, pero también motivan y mantienen la atención del estudiante, al respecto López, Chavira y Fuentes señalan que constantemente estos materiales se deben adecuar, innovar y mantener a la vanguardia tecnológica.[37]

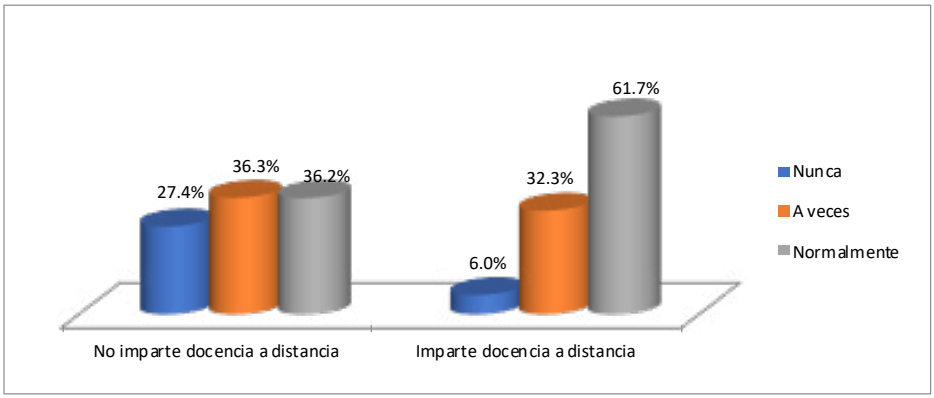
Como la educación a través de medios virtuales contempla el uso de plataformas en mayor o menor grado,[38] supone la necesidad de modelar las interacciones para el aprendizaje y representar, con ayuda de la tecnología, los objetos de conocimiento, idea que se sustenta en gran cantidad de tecnología y herramientas de aprendizaje digital que fomentan y apoyan el proceso de aprendizaje.[39]

En tal sentido, si se hace la diferencia en académicos que imparten o no educación a distancia y utilizan la tecnología digital para promover un mejor aprendizaje, se identifican diferencias reveladoras (Figura 3). Por una parte, los académicos que nunca habían impartido clases a distancia, solo 36 % acostumbran normalmente a utilizar la tecnología para estos fines en contraste

36. Gisela Schwartzman, *Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
37. Francisco Javier López Benavides, Cecilia Chavira y María Concepción Fuentes, "Condiciones del aprendizaje en los sistemas de educación a distancia", CULCYT *Educación*, núm. 59, 2016, pp. 208-213.
38. María Elena Chan-Núñez, "La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 48, 30 de enero de 2016, pp. 1-32.
39. Bezhovski y Poorani, *op. cit*.

con un 27 % que no ha impartido a distancia y tampoco utiliza la tecnología estratégicamente. En cambio, quienes han tenido diversas experiencias trabajando en lo virtual, destaca que el 61.7 % normalmente establece el uso de la tecnología para promover el aprendizaje.

Figura 3. **Promoción del aprendizaje mediante tecnología digital.**



Fuente: elaboración propia.

Derivado de los resultados se logra estimar que pocos académicos han impartido clases a distancia y, aunque es mayor el número de académicos que diseñan y utilizan materiales didácticos, al menos en ciertas ocasiones, también es diferenciadora la forma en cómo se viene utilizando la tecnología para promover el aprendizaje. Esto permite dilucidar que la docencia que se ofrece en las universidades públicas de México obligadas a operar con clases a distancia, requiere de académicos mejor preparados para enseñar en la forma que se requiere. Esto permite reconocer la relevancia de los programas de formación institucional que a través de una atención oportuna, también desde la virtualidad, deberán orientar el desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio docente.

Entonces, esto representa un reto para los procesos de formación docente a nivel universitario, a tal grado de que funcione como catalizador de un cambio en el paradigma educativo,[40] donde el académico tenga capacidad de orientar los esfuerzos de enseñanza y genere su propia metodología en la creación de materiales didácticos y logre simular experiencias a las que están acostumbrados (presencialidad), y la docencia se adapte de modo positivo e innovador a las circunstancias del momento.

105

40. Manuel Area, "De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, 31 de enero de 2018, pp. 1-21.

Conclusiones

Actualmente, por la contingencia sanitaria se ha trasladado la educación superior a un escenario presencial donde la tecnología venía enriqueciendo e intentaba reforzar el modelo didáctico tradicional –como una extensión que transmite información y conocimientos, pero sin alterar la forma de inducir el aprendizaje–, hacia un escenario identificado por la educación a distancia mediante una enseñanza más interactiva que permita situarse en la perspectiva del mismo estudiante y que se basa en una visión constructivista del aprendizaje, tal como señaló Brunner en su momento.[41]

Empíricamente, los resultados relacionados con el desempeño de académicos en la educación a distancia permiten reconocer que las exigencias del confinamiento requerirán de diversos cambios en el desempeño de muchos académicos de varias instituciones públicas de educación superior, en mayor medida en el uso de tecnología digital para promover el aprendizaje y en menor medida para continuar con actividades de diseño y/o adecuaciones del material didáctico para sus cursos.

Entonces, conforme a los requerimientos de innovación en la docencia y de acuerdo con la necesidad temporal de extender y/o transformar totalmente las formas enseñanza, con métodos totalmente a distancia, síncronos y asíncronos, algunas instituciones de educación superior públicas tendrán que centrar sus esfuerzos en implementar programas de capacitación a académicos para atender sus necesidades con aspectos didácticos y tecnológicos más acordes con las exigencias disciplinares para crear aquellas condiciones que permitan generar el aprendizaje comprometido en los planes y programas de estudio.

106

Se considera que el mejoramiento de la enseñanza a distancia dependerá, entre otros factores, de los procesos de formación de profesores; tendrá que ser la capacitación y actualización de los académicos un asunto primordial para las instituciones y uno de los temas a retomar en la discusión de la educación superior, sobre todo otorgar lineamientos a seguir en la planificación de acciones institucionales que busquen mejorar el desempeño de esta actividad.

La capacitación de los académicos debe acentuar su relevancia y significado en constituirse como una estrategia institucional que permita avanzar hacia el tipo de docencia que se requiere,[42] tendiente a superar el poco impacto que históricamente se ha producido, especialmente en temas relacionados con el aprovechamiento de la tecnología y el uso de plataformas virtuales.

En algunas de estas universidades los procesos de formación docente se conciben como una estrategia institucional y como promotora de la innova-

41. José Joaquín Brunner, *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Chile, PREAL, 2000.
42. José Tejada, "Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación", *Revista de Educación*, núm. 349, 2009, pp. 463-477. Consultado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

ción en la enseñanza,[43] que favorece el aprendizaje según el tipo de educación a distancia ahora se requiere. Por esto, será necesario tomar precauciones para alejarse de eventos formativos que han promovido creencias negativas acerca de las capacitaciones y afectan su propósito final. Los esquemas para continuar con el ejercicio de las actividades de docencia, en cierta parte innovadores, requieren el acompañamiento y la orientación del uso de la tecnología desde concepciones didácticas, lo cual tendrá que promoverse y potenciarse desde los procesos de formación docente, ya que el mejoramiento de la enseñanza en tiempos de COVID-19 tendrá que derivarse desde procesos de capacitación ofrecidos para los académicos en México.

Se estima que la educación a distancia y el uso más provechoso de la tecnología se convertirá en una tendencia de la educación superior y una prioridad institucional en tiempos postpandemia, donde será pertinente, tal y como señala González,[44] la aproximación que se logre para ofrecer mediante la tecnología, los mismos procesos que normalmente sucederían de forma presencial.

Referencias

AREA, Manuel, "De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, 31 de enero de 2018, pp. 1-21.

BARAJAS, Mario y Martin Owen, "Implementing virtual learning environments: Looking for holistic approach", *Journal of Educational Technology & Society*, núm. 3, 2000, pp. 39-53.

BAUTISTA, Guillermo, Federico Borges y Anna Flores, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, México, Alfaomega, 2016.

BEZHOVSKI, Zlatko y Subitcha Poorani, "The Evolution of E-Learning and New Trends", *Information and Knowledge Management*, núm. 3, 2016, pp. 50-57.

BRUNNER, José Joaquín, Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información, Chile, PREAL, 2000.

CABERO, Julio, María Luisa Arancibia y Annachiara del Prete, "Technical and didactic knowledge of the Moodle LMS in higher education. Beyond functional use", *Journal of New Approaches in Educational Research*, núm. 1, 2019, pp. 25-33.

CACHEIRO, María Luz, Cristina Sánchez y Jesús Manuel González, *Recursos tecnológicos en contextos educativos*, Madrid, UNED, 2016.

CHAN-NÚÑEZ, María Elena, "La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 48, 30 de enero de 2016, pp. 1-32.

CONACYT, *Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada*, México, Conacyt, 2014.

43. Andrew Hannan y Harold Silver, La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales, Madrid, Narcea Ediciones, 2005.
44. Karen González, "Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 31, enero-junio 2021, pp. 10-25.

CONTRERAS, Ofelia y Gabriela Méndez, "El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México", en *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*, Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), México, UNAM, 2015, pp. 47-64.

DAVIDSON, Lindsay, "A 3-year experience implementing blended TBL: Active instructional methods can shift student attitudes to learning", *Medical Teacher*, núm. 9, 2011, pp.750-753.

DE LA FUENTE, Damián, Montserrat Hernández e Inmaculada Pra Martos, "Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* núm. 1, 2 de febrero de 2018, pp. 323-341. Consultado en http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18326

DGESU, *Matrícula de calidad*, México, DGESU, 2018. Consultado en http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Calidad.aspx

ESTÉVEZ-NENNINGER, Etty Haydeé, Edgar Oswaldo González-Bello, Ángel Alberto Valdés-Cuervo, José Luis Arcos-Vega, Fabiola Ramiro-Marentes y Laura Edith Gutiérrez-Franco, "Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS", *Higher Education Forum*, núm. 17, abril de 2020, pp. 99-114.

EVANS, Jennifer, Hennie Yip, Kannass Chan, Christine Armatas y Ada Tse, "Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university", *Higher Education Research & Development*, 26 de noviembre de 2019, pp. 1-14.

108

GONZÁLEZ, Julio, "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, núm. 2, octubre de 2008, pp. 1-8. Consultado en http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf

GONZÁLEZ, Karen, "Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 31, enero-junio 2021, pp. 10-25.

HANNAN, Andrew y Harold Silver, *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, Narcea Ediciones, 2005.

KIRKWOOD, Adrian y Linda Price, "Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is enhanced and how do we know? A critical literature review", *Learning, Media and Technology*, núm. 1, octubre 2013, pp. 6-36.

KU MOTA, María Magdalena y José Tejada, "Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales", *Educar*, núm. 2, 2015, pp. 397-416.

LÓPEZ Benavides, Francisco Javier, Cecilia Chavira y María Concepción Fuentes, "Condiciones del aprendizaje en los sistemas de educación a distancia", CULCYT *Educación*, núm. 59, 2016, pp. 208-213.

MARRADI, Alberto, Nélida Achenti y Juan Ignacio Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Cengage Learning, 2016.

MARTÍNEZ, Hugo, *Docentes del siglo XXI: innovar o innovar. Seminario Internacional: La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*, Uruguay, Organización de Estados Iberoamericanos, 2011.

MORENO, Manuel, "La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico", en *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*, Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), México, UNAM, 2015, pp. 3-16.

O'ROURKE, K.C., Pauline Rooney y Frances Boylan, "What' s the use of a VLE?", *Irish Journal of Academic Practice*, núm. 1, 2015, pp. 1-21. Consultado en http://arrow.dit.ie/ijap%5Cnhttp://arrow.dit.ie/ijap/vol4/iss1/10

PORTILLO Peñuelas, Samuel Alejandro, Lidia Isabel Castellanos Pierra, Óscar Reynoso González y Omar Iván Gavotto Nogales, "Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior", *Propósitos y Representaciones*, núm. 8, 2020, pp. 1-17 Consultado en http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589

POUMAY, Marianne, "Formación de los profesores universitarios para la gestión de competencias", en *Metodología para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*, Oscar Corvalan, Jacques Tardif y Patricio Montero, México, ANUIES, 2012, pp. 209-240.

RAMÍREZ, Alberto, y Guadalupe Maldonado, "Multimodalidad en Educación Superior", en *Háblame de TIC volumen 2: Internet en Educación Superior,* Alberto Ramírez y Miguel Casillas (coords.), Argentina, Editorial Brujas, 2015, pp. 5-11.

REIGELUTH, Charles, "Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 32, 2011.

RODRÍGUEZ, Gregorio y María Soledad Ibarra, *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*, México, Alfaomega, 2016.

RODRÍGUEZ, Milagro y Hilda Barragán, "Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo", *Killkana Social*, núm. 2, 2017, pp. 7–14.

SCHWARTZMAN, Gisela, *Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

TEJADA, José, "Función docente y formación para la innovación", *EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, núm. 4, 2001, pp. 111-138.

_____, "Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación", *Revista de Educación*, núm. 349, 2009, pp. 463-477. Consultado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

VÉLEZ, Griselda, "El docente ante los retos educativos del siglo XXI", *Pampedia*, núm. 2, enero-junio 2006, pp. 55-59.

WALDER, Anne Mai, "Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning", *Studies in Educational Evaluation*, núm. 54, septiembre de 2017, pp. 71-82.

ZEMPOALTECA, Beatriz, Jorge Francisco Barragán, Juan González y Teresa Guzmán, "Formación en TIC y competencia digital en la docencia en ins-

109

tituciones de educación superior públicas", *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, núm. 1, 2017, pp. 80–96. Consultado en http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/2007-1094-apertura-9-01-00080.pdf

ZUBIETA, Judith y Claudio Rama, *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*, México, UNAM, 2015.

ZUBIETA, Judith, Tomás Bautista y Álvaro Quijano, *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*, México, UNAM, M. A. Porrúa, 2012.

110

VI
La educación híbrida en el nivel superior. El reto de un cambio ante la pandemia de COVID-19

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa
Universidad Veracruzana
paguirre@uv.mx
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana
jedorantes@uv.mx
Francisca Mercedes Solís Peralta
Universidad Veracruzana
fsolis@uv.mx

Introducción

El presente documento tiene como objetivo reflexionar sobre el reto de la educación superior frente a la educación híbrida, particularmente en el contexto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Por ello, en este trabajo se exploran las experiencias de docentes de la Universidad Veracruzana (UV), de distintas facultades de la región Veracruz-Boca del Río, quienes respondieron un cuestionario relacionado con el objetivo mencionado.

Evidentemente, la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 ha vuelto al mundo vulnerable en más de un sentido, y la enseñanza en el país no ha sido la excepción; ha puesto de relieve el precario sistema educativo en México y ha evidenciado las carencias institucionales en todos los niveles. "Las aulas de nuestros colegios no reúnen las condiciones para garantizar la separación de los alumnos, y bajar las ratios no es sencillo, en absoluto".[1]

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por coronavirus desconocida hasta diciembre de 2019, el contagio se da a través de las gotículas procedentes de la nariz o la boca que salen despedidas cuando una persona infectada tose o exhala, por lo cual se vuelve necesaria la distancia entre individuos para evitar y reducir contagios.[2] Bajo esta premisa, la Secretaría de Educación Pública (SEP)

1. Jordi Adell, "La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico", *Periódico Magisterio, decano de la prensa educativa*, 2020, párr.2. Consultado en https://www.magisnet.com/
2. Organización Mundial de la Salud (oms), *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*, 2020. Consultado en https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

emitió el Acuerdo 02/03/2020 en el Diario Oficial de la Federación, publicado el día 16 de marzo de 2020, en donde se informa la suspensión de clases del 20 de marzo hasta el 20 de abril de 2020, esto como medida preventiva ante la pandemia.[3] Frente a este escenario, la rectora de la UV, la Dra. Sara Ladrón de Guevara, aplicó la misma medida en las diferentes regiones de la UV, suspendió las actividades presenciales en la institución;[4] por ende, quedó inhabilitada la posibilidad de efectuar las actividades docentes frente a grupo, y se reconsideró la educación híbrida en el nivel superior, que incluyen a los programas de licenciatura y de posgrado.

Ante los retos que la educación superior enfrenta debido a la pandemia, es necesario replantearse la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por la abrupta migración de planes y programas de estudio de una modalidad presencial a una a distancia y, en algunos casos, a un estilo de enseñanza híbrido.

Los docentes universitarios se encuentran en una encrucijada, ya que no en todas las universidades se les capacita para el diseño de modelos *online* que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, en la planeación de materiales y estrategias didácticas de una asignatura o experiencia educativa.

> Estas últimas semanas se ha dado un fenómeno curioso. Muchos docentes que no tienen formación online han intentado trasladar al mundo digital lo que hacen en clase, y hemos asistido al 'megaboom' de las aplicaciones de videoconferencia. Pero eso no funciona, supongo que pronto se han dado cuenta.[5]

112

Hoy, tanto docentes como estudiantes universitarios se encuentran en un reaprendizaje de hábitos, la llamada nueva normalidad ha generado expectativas, a tal grado que es un imperativo describir el antes y el después de la pandemia; nos encontramos ante retos e insuficiencias en materia de educación que son necesarios atender y que, en gran medida, conllevan a reconfigurar e innovar la educación a nivel superior.

Desde la mirada de Oppenheimer:

> la formación académica tendrá que ir mucho más allá de las actuales carreras unidimensionales, como la abogacía, la medicina o la administración de empresas. Las nuevas carreras universitarias serán cada vez más interdisciplinarias e incluirán capacidades tecnológicas y habilidades de razonamiento crítico, resolución de problemas y

3. Secretaría de Educación Pública (SEP), *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*, 2020. Consultado en https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es
4. SaraLdeG, "Derivado del anuncio de las autoridades de la @SEP_mx y @SSalud_mx, y para proteger la salud de la comunidad universitaria ante el #COVID19, suspendemos actividades académicas presenciales en el periodo entre el 20 de marzo y el 20 de abril en todas las regiones UV", Twitter, 14 de marzo de 2020. Consultado en https://twitter.com/SaraLdeG/status/1238937599575592961?s=20
5. Adell, op. cit., párr. 2.

> trato interpersonal. Además serán intermitentes, en el sentido de que incluirán actualizaciones de por vida.[6]

En este sentido, las universidades y sus profesores especializados en las diversas áreas de conocimiento y saberes deben esforzarse por lograr la formación de un profesionista con nuevos conocimientos y habilidades tecnológicas, centradas en la comunicación virtual e inteligencia artificial, pues "todos los que entiendan mejor las nuevas tecnologías serán los más exitosos" [7] ante el vertiginoso avance de la tecnología. El reto es grande y difícil, pero no imposible.

La educación híbrida

El modelo híbrido, también llamado *blended learning,* aprendizaje mixto o b-learning, es una forma de enseñanza en la cual se combinan herramientas de la educación presencial y a distancia. Esta modalidad es un aprendizaje mezclado donde "se combinan la enseñanza presencial con la virtualidad y cuya idea clave es la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa".[8]

Este aprendizaje se caracteriza por ser remoto, basado en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y que puede darse también en modo presencial o a distancia. Los estudiantes pueden acudir para aclarar dudas o realizar prácticas en clínicas, laboratorios o hacer trabajo de campo. Es un modelo de interacción mixto entre estudiantes y facilitadores.

113

En el sitio The Clayton Christensen Institute, el *blended learning* es un programa educativo formal donde el alumno realiza al menos una parte de su aprendizaje en línea, puede ejercer cierto grado de control sobre el tiempo, lugar, ruta o ritmo. Mientras que otra parte de su aprendizaje se lleva a cabo en un espacio físico distinto a su casa y con algún grado de supervisión. Ambas modalidades deben estar plenamente integradas en el curso, durante su aprendizaje.[9]

La enseñanza bajo este modelo híbrido se configura de manera sincrónica o asincrónica; en la primera, los facilitadores o docentes de una experiencia educativa y los estudiantes deben estar en línea en un aula virtual, con la finalidad de propiciar la interacción entre ellos; un ejemplo concreto son las actuales reuniones o webinars a través de plataformas como Google Meet o Teams. En la segunda, las actividades virtuales no necesitan la presencia de todos los actores educativos, y estas pueden realizarse de forma diferida,

6. Andrés Oppenheimer, *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la Automatización,* México, Debate, 2018, p. 21.
7. Ibid., p. 22.
8. María Alexandra González, Karen Vanessa Perdomo y Yois Pascuas, "Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura", *Sophia,* núm. 1, 2017, p. 146.
9. The Clayton Christensen Institute, *What is Blended Learning?* Blended Learning Universe, 2017. Consultado en http://www.blendedlearning.org/basics/

pero con la particularidad de que cada alumno construye su propia agenda de trabajo y realiza sus actividades académicas en un tiempo determinado; un ejemplo de ello son los foros que se habilitan en las plataformas educativas como Eminus 3 o Eminus 4 de la UV.

Por otra parte, el *blended learning* ofrece una serie de características o ventajas que es necesario valorar para su correcta utilización, ya que, debido a la abrupta migración de un entorno presencial a uno virtual, los docentes pueden sentirse abrumados y desconocer el potencial que este tipo de enseñanza puede proporcionar a los actores educativos. Ya se planteaba esto en el documento La educación encierra un tesoro , al señalar que "el aprendizaje y el acceso al conocimiento tendería a apartarse de los sistemas educativos formales, con graves consecuencias en los procesos de socialización de los niños y adolescentes".[10] Esto último se acentúa ante la pandemia de la COVID-19, debido a que el distanciamiento es notable, pero la adquisición de nuevas competencias tecnológicas y saberes digitales fortalece la generación de nuevos conocimientos.

Hoy en día:

> un elemento fundamental del derecho a la educación consiste en garantizar que la calidad de esta permita obtener resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos.... Son indispensables... métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizajes que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación adecuadas.... La calidad e innovación debe fortalecer la educación en materia de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés).[11]

114

Actualmente, "Internet y sus tecnologías relacionadas se extienden para impactar en la vida cotidiana de muchas maneras diferentes",[12] sabemos que los estudiantes utilizan las TIC para interactuar y se conectan a diversas plataformas y redes sociales, por ejemplo, dominan un conjunto de saberes digitales, término empleado por Ramírez y Casillas, administrar archivos: descargar, adjuntar y enviarlos a través de diferentes plataformas como correo electróni-

10. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI,* México, Dower, 1997, p. 63.
11. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Banco Mundial, Fondo de Población las Naciones Unidas (UNFPA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), *Educación 2030. Incheon. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, República de Corea, Autores, 2015, pp. 31-36.
12. David Bell, *An introduction to cybercultures*, Oxford, Routledge, 2001, p. 8.

co, redes sociales (por ejemplo, **Facebook**) o servicios de mensajes sin costo (como WhatsApp) para intercambiar información.[13] En este sentido, el saber digital es "una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional que estudiantes, docentes y administrativos de la educación deben poseer dependiendo de su filiación y contexto escolar en el que se desempeñan";[14] los estudiantes hoy en día ya dominan un conjunto de habilidades y competencias que pueden medirse en todos los niveles educativos al que hagamos referencia, aunque se debe advertir que esa adquisición de conocimientos no es equitativa, pues factores como el acceso a los medios, la economía y otros, pueden resultar limitantes para el uso eficiente de las TIC, particularmente en comunidades en vías de desarrollo, como lo planteó Jordan (citado por Bell):

> Internet está creciendo a tasas exponenciales, pero está abrumadoramente ubicado en el mundo ya industrializado donde los usuarios son ricos, blancos y altamente educados, mientras que los usos son esencialmente para comunicarse con otras personas, ya sea con fines sociales, de investigación o comerciales.[15]

El empleo académico centrado en la enseñanza virtual, en línea y a distancia, también se incluye como una nueva pedagogía del mundo tecnologizado: "la tendencia ha sido adaptar la computadora a nuestro entorno de enseñanza con la menor alteración posible a nuestras prácticas normales".[16]

115

La tecnología, pensada como ayuda para un maestro o un alumno, debe verse en una multitud de contextos. Ninguna situación única cubrirá todas las eventualidades, como ya lo han descubierto las escuelas con salones de computadoras.

> El maestro que quiere usar la máquina para el procesamiento de textos tiene requisitos diferentes del maestro que está desarrollando el trabajo de control y robótica, que son, a su vez, diferentes de los del maestro que implementa el análisis estadístico, diferentes de los del alumno que realiza un proyecto basado en recuperación de información, etc. El sistema debe ser flexible, capaz de cambiar y, sobre todo, entendido por quienes crean el plan de estudios.[17]

La educación híbrida para los años venideros implicará asumir la responsabilidad de los diversos actores educativos, aunque se regrese a un modo presencial estará fuertemente influenciado por los modelos mixtos, en donde las

13. Alberto Ramírez y Miguel A. Casillas, *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*, México. Secretaría de Educación de Veracruz, 2017, p. 65.
14. Miguel A. Casillas y Alberto Ramírez, *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*, Argentina, Brujas, 2021, p. 11.
15. Bell, *op. cit*., p. 16.
16. Nick Evans, *The future of the Microcomputer in Schools*, England, Macmillan Education LTD, 1986, p. 51.
17. *Ibid*., p. 55.

TIC serán parte importante de este proceso educativo. Por ello, es importante hacer notar que la pandemia dejó en evidencia una serie de problemáticas que deberán ser atendidas, como la incipiente infraestructura tecnológica de algunos centros educativos, la nula alfabetización mediática e informacional de sus docentes y estudiantes, así como el desconocimiento de plataformas tecnológicas. Al respecto, una plataforma tecnológica se puede definir como un "amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet",[18] entre estas se encuentran Classroom, Edmodo, Eminus *3* y 4, que han servido como paliativo frente a las circunstancias actuales.

En este sentido, cuando se habla de los modelos híbridos de aprendizaje *(blended learning, b-learning)* se hace referencia a un tipo de innovación híbrida, "como una posibilidad de compromiso estudiantil, innovación sostenible en comparación con el aula tradicional. Esta forma híbrida combina las ventajas del aprendizaje en línea con los beneficios del aula tradicional",[19] fortalece al sistema educativo, así como a los profesores y estudiantes, ya que pueden continuar sus actividades de manera virtual y conectados a Internet en alguna plataforma, maximiza el aprovechamiento de los contenidos incluidos en el programa, refuerza el aprendizaje y mejora el uso del tiempo de los actores involucrados.

La educación híbrida debe entenderse como la modalidad en donde los actores sociales de la educación[20] participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los facilitadores orientan al estudiante a buscar su formación integral de manera autodidacta, con un diseño instruccional que ofrezca líneas de trabajo o rutas de acción medibles y evaluables, de tal manera que se adquieran conocimientos, experiencias, aprendizajes colaborativos, con el apoyo de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento.

116

Ya se planteaba años atrás: "la educación, ante todo, tiene por finalidad agrupar a una amplia gama de copartícipes a fin de suscitar un movimiento mundial en pro de una educación de calidad, pertinente y transformadora".[21] Las personas están conectadas en el mundo como nunca:

> frente a pandemias mundiales, los conflictos, el cambio climático y la crisis económica, resulta evidente que o nos hundimos juntos o nos salvamos juntos. Debemos forjar una nueva manera de relacionarnos los unos con los otros, como personas, comunidades y países. La educación puede inculcar en nosotros una visión que vaya más

18. José Sánchez, "Plataformas tecnológicas para el entorno educativo", *Revista Acción Pedagógica*, núm. 1, 2005, p. 19.
19. César Mejía, Gerardo, Michalón David Enmanuel, Michalón Raúl Andrés, López Raúl., Palmero Diana y Sánchez Samuel, "Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil", *MediSur*, núm. 3, 2017, p. 351.
20. Aurora Loyo, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, UNAM y Plaza y Valdéz, 1997.
21. ONU, *La educación ante todo. Una iniciativa del secretario general de las Naciones Unidas*, 2012, p. 3. Consultado en https://mx.unoi.com/2012/09/26/impulsa-la-onu-iniciativa-la-educacion-ante-todo/

> allá de nuestros intereses inmediatos y abarque el mundo en toda su extensión. Puede darnos una comprensión profunda de que nos unen lazos como ciudadanos de la comunidad mundial y de que nuestros problemas están interconectados…. Al ampliar las posibilidades educativas podemos abrir el cauce a pautas de mundialización más equitativas, dinámicas y resistentes… la educación es un hilo crucial que teje todas nuestras esperanzas en pro del logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).[22]

También es importante reconocer que Jacques Delors (1997) ya planteaba la aparición espectacular de las sociedades de la información, la digitalización de la información, el uso de dispositivos multimedia y la extensión de redes telemáticas desde finales del siglo XX, que es la realidad del siglo XXI, que muestra nuevas formas de socialización e incluso nuevas definiciones de identidad individual y colectiva, donde "la extensión de las tecnologías y de las redes informáticas favorecen la comunicación con los demás a escala planetaria… y multiplicación de actividades de esparcimiento que aíslan a los individuos frente a una pantalla de computadora".[23]

Por lo anterior, es importante considerar de qué forma, como respuesta a la pandemia, se ha adaptado el proceso de enseñanza-aprendizaje, para plantear mejoras y afrontar los retos de la educación en la actualidad. En el estudio fue necesario pensar en las características de la educación híbrida y se presentan de la siguiente manera:

117

- Modelo flexible en entornos virtuales y presenciales.
- Mejor comprensión cognitiva del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Mayor interacción entre docentes y estudiantes.
- Los recursos didácticos son ilimitados e interactivos.

Metodología

En la investigación desarrollada en la UV, se presentan resultados que derivan de la aplicación de un cuestionario, que se convierte en una de las vías de acceso a la realidad social, es donde se "usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías",[24] y donde se sigue un método científico, entendido como "la suma de los principios teóricos, las reglas de conducta y las operaciones mentales y manuales que se usaron en el pasado y siguen usando los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos científicos" (Pérez Tamayo, 1990, como se cita en Álvarez-Gayou, 2019, p. 13).[25]

22. *Ibid.*, p. 4.
23. Delors, *op. cit.*, p. 63.
24. Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, México, Editorial Mac Graw-Hill, 2018. p. 4.
25. Juan Luis Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación científica, Fundamentos y metodología,* Mé-

En las investigaciones de cohorte cuantitativo, los cuestionarios o encuestas de opinión se apoyan en herramientas estadísticas para lograr medir con precisión los datos. Asimismo, en la investigación es importante manejar la exactitud de los datos absolutos y relativos, esto le otorga validez, mérito y valía.[26] El cuestionario fue aplicado después de haber calculado con un muestreo no probabilístico.

La elección de los elementos no estuvo sujeta a la probabilidad, sino a causas relacionadas con las características de la investigación, como apuntan Hernández, Fernández y Baptista.[27] Particularmente estuvo sujeta al proceso de implementación de la educación híbrida en tiempos de pandemia, al diseño de la investigación y a las condiciones de la población objetivo.

Contexto y participantes del estudio

"La población dentro de una investigación es el grupo de interés del investigador", apunta Cardona.[28] En ese sentido, los sujetos de estudio son docentes universitarios de la región Veracruz-Boca del Río de la UV, la cual incluye diversas facultades: Administración de Empresas, Odontología, Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Pedagogía, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Contaduría, Psicología, Ciencias Químicas y Administración de Empresas Turísticas (Tabla 1).

La muestra fue de 55 docentes de la región mencionada, bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia. El tiempo de la investigación se realizó durante el ciclo escolar febrero-agosto 2020, específicamente de mayo a julio. La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados.[29]

118

Tabla 1. **Cantidad de docentes participantes de la región Veracruz-Boca del Río por facultad**

Facultad	Participantes
Administración de Empresas	3
Odontología	2
Ciencias y Técnicas de la Comunicación	13
Pedagogía	12
Medicina	6
Medicina Veterinaria y Zootecnia	11

xico, Paidós Ecuador, 2019, p. 13.
26. Jeysira Jacqueline Dorantes, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes*, núm. 3, 2018, p. 173.
27. Hernández *et al., op. cit.*
28. María Cristina Cardona, *Introducción a los métodos en investigación en educación*, Madrid, EOS, 2002, p. 117.
29. Álvarez-Gayou, *op. cit.,* p. 31.

Contaduría	2
Psicología	3
Ciencias Químicas	1
Administración de Empresas Turísticas	2
Total	55

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el número de docentes que decidieron participar en el estudio está clasificado por licenciatura; la mayor cantidad de docentes se ubicó en la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación. Particularmente en esta, trabajan con el sistema de enseñanza abierta (SEA), emplean el modelo educativo de enseñanza mixta o semipresencial desde el año 1997.

Debido a la imposibilidad de aplicar de manera personal el instrumento de investigación (cuestionario), el proceso de recabar los datos se llevó a cabo a través de la plataforma Google Forms, la cual permitió no solo el diseño y la estructura del instrumento, sino que facilitó poder compartirlo a través del correo electrónico y de servicios de mensajería como WhatsApp.

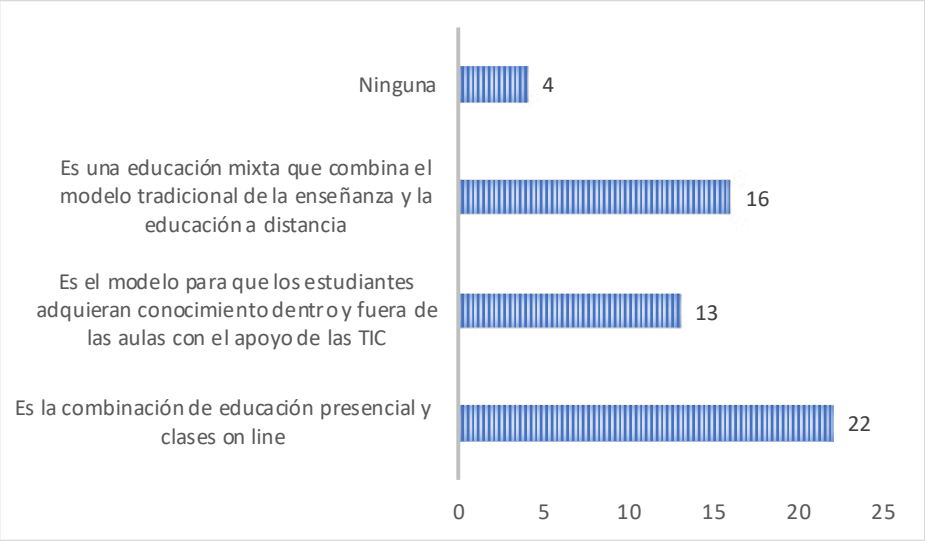
Hallazgos de la investigación

119

Primero se mostrarán los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación, principalmente en la etapa del mapeo; posteriormente, se expondrán los hallazgos encontrados.

La Figura 1 presenta las respuestas de los docentes participantes a la pregunta planteada para conocer sus conceptualizaciones sobre el modelo de educación híbrida.

Figura 1. **De las siguientes afirmaciones, ¿cuál es la que más se acerca al concepto de educación híbrida?**



Fuente: elaboración propia.

Los docentes universitarios dieron a conocer sus percepciones en torno al concepto de *educación híbrida*; el primer resultado fue que 22 maestros la definieron como "la combinación de la educación presencial y clases online", esto obedece a la idea de que, derivado de los avances que Internet ha desencadenado, los cambios en el terreno educativo han dado origen a un tipo de modelo educativo en donde efectivamente se combina la modalidad presencial y el uso de tecnologías, que pueden ser en tiempo real (sincrónica u online) o de manera diferida (asincrónica). Ya lo planteaba Hobsbawm:

> la cuestión general de la guerra y la paz en el siglo XXI, el pasado y el futuro de los imperios del mundo, la naturaleza, el cambiante contexto del nacionalismo, las perspectivas de la democracia liberal... se desarrollan en una escena mundial dominada por dos acontecimientos vinculados entre sí: la enorme y constante aceleración de la capacidad de la especie humana para modificar el planeta mediante la tecnología y la actividad económica, y la globalización.[30]

En este sentido, el sistema educativo también se ha adaptado a los cambios y ha transformado los medios de enseñanza, apoyado en las TIC, redes sociales y plataformas que empoderan a la educación.

En torno a si se trata de un modelo en donde los estudiantes adquieren conocimientos dentro y fuera de las aulas con el apoyo de las TIC, más que asumirse como actores educativos, 13 catedráticos transfieren la acción de

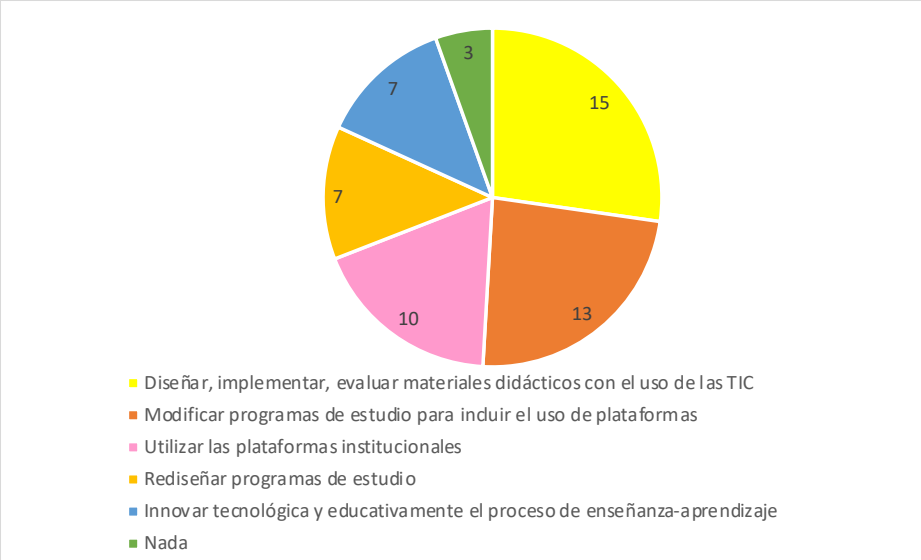
30. Eric Hobsbawm, *Guerra y paz en el siglo XXI*, Barcelona, Memoria Crítica, 2017, p. *VIII*.

"adquisición" y ubican al alumno como un ente autodidacta que ha de aprender conocimientos tanto al interior del contexto áulico como fuera, con el uso de las TIC.

En cuanto a la afirmación de que se trata más bien de una educación mixta que utiliza el modelo tradicional de la enseñanza y la educación a distancia, 16 maestros ubican al docente como aquel actor educativo que recurre al diseño de ambientes de aprendizaje de manera presencial, pero que a su vez utiliza las TIC para que el estudiante interactúe con los diversos materiales de aprendizaje en un periodo determinado. Sin embargo, 4 profesores señalaron que no se identificaban con ninguna de las afirmaciones, no tenían identificado de qué se trataba la educación híbrida.

Por otro lado, la educación híbrida en tiempos de pandemia también ha supuesto una serie de retos y un cúmulo de experiencias que es pertinente mencionar. Ante la pregunta abierta ¿Cuáles son las adecuaciones curriculares que ha tenido que realizar para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al pasar de una enseñanza presencial a un modelo de enseñanza *online* o a distancia?, los docentes emitieron sus respuestas, que fueron categorizadas y se muestran las más representativas o coincidentes.

Figura 2. **Adecuaciones curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje**



Fuente: elaboración propia.

La *adecuación curricular* según Fernández, se entiende como aquel "proceso que partiendo de las finalidades educativas propone un proyecto curricular ajustado a las necesidades de los estudiantes".[31] En este sentido, 15 docentes señalaron que el diseñar, implementar y evaluar materiales didácticos con

31. Gerardo Manuel Fernández, *Teoría y análisis práctico de la integración*, Madrid, Escuela Española, 1993, p. 34.

el uso de las TIC fue una actividad que les permitió evaluar la eficacia de los recursos educativos; 13 maestros tuvieron que rediseñar los programas de estudio y las estrategias de enseñanza en entornos digitales, con lo cual se hace evidente la flexibilidad del modelo híbrido; para 10 más fue importante, a la vez, la utilización de las plataformas institucionales, como es el caso de Eminus 3 o Eminus 4, para que pudieran establecer comunicación con los estudiantes e interactuar con ellos; para 7 fue muy importante la innovación educativa con el uso de las tecnologías, es decir, desarrollar competencias y aplicar métodos novedosos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que para 3 docentes la adecuación curricular fue nula.

Los catedráticos de diversas facultades externaron sus opiniones sobre los retos de la práctica docente durante la pandemia. Uno de los informantes ha compartido su apreciación acerca de lo que la educación híbrida ha traído consigo:

> la adaptación de una nueva realidad; compartir la mejor información; buscar estrategias para que los alumnos adquieran aprendizajes, pero con la incertidumbre de no saber si se está logrando el proceso de aprendizaje. Es importante para los estudiantes aprender y poner en práctica el uso de herramientas virtuales, es decir, adecuar actividades presenciales por un lado y por otro la adaptación de las experiencias educativas a la virtualidad; ello implica conciliar la docencia, la gestión, las diversas funciones sustantivas desde el confinamiento. Administrar el tiempo para cumplir con todo (Informante X).

122

En la siguiente nube de descriptores semánticos se visualiza la innovación que los docentes han tenido que implementar.

Figura 3. **Docentes ante el modelo híbrido**

Fuente: elaboración propia.

Se observa que para los docentes de la UV las dinámicas de trabajo han cambiado, la hibridación de sus tareas pedagógicas se orienta a un trabajo moderno, dinámico articulado con las tecnologías, al empleo de softwares especializados para el tratamiento de información, el empleo de plataformas gratuitas (Teams, Meet, Zoom, Webinars y otros espacios virtuales) hacen que la naturaleza del trabajo académico se transforme de manera acelerada. En efecto, ya se habla de cómo los universitarios están en un nuevo escenario:

> el Campus Virtual ofrece la posibilidad de que un profesor interactúe con sus alumnos en tiempo real o tiempo diferido a través de las aulas virtuales (Zoom, Google Classroom, Edmodo y Moodle) y se apoye de diferentes recursos digitales interactivos: videos, audios, textos y sitios web, entre otros.[32]

Resultados y análisis

El análisis y la interpretación de la información obtenida arrojó que para los docentes universitarios la educación híbrida implica, ante todo, un cambio de mentalidad; no solo es pasar de un modelo tradicional a otro. Muchos de ellos reconocen que no tienen una educación en alfabetización mediática, y consideran que debe ser un proceso en el cual predomine la comunicación, la interacción, la planeación y sistematización de programas educativos con el uso de las TIC, así como la implementación y la evaluación de las actividades realizadas.

123

Las experiencias de aplicación en la educación híbrida, en la educación superior, no van solo en función de lo que deben aprender los alumnos, sino va dirigida a los docentes o facilitadores. Hoy los actores educativos de las instituciones de educación superior deben hacer uso de sus saberes digitales y articularse de manera más competente con la tecnología.

Desde la perspectiva de Barrón:

> la formación académica tendrá que ir mucho más allá de las actuales carreras unidimensionales, ya que estamos vinculados a la inteligencia artificial, el Internet de las cosas, la realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el *big data* (minería y analítica de datos), y las criptomonedas (como el Bitcoin), entre otros.[33]

Lo anterior, sin duda, fortalece a las instituciones de educación superior, pero también a la UV. Se debe tomar de manera positiva lo que señala Chehaibar: "se trata de destacar la oportunidad de una reflexión que dé pautas para cambios en la forma de entender y procesar el sentido de la escuela y de la educación, de pensar futuros distintos desde un presente que nos

32. María Concepción Barrón, "La educación en línea. Transcripciones y disrupciones" en IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, Hugo Casanova (ed.), México, UNAM, p. 72.
33. *Ibid.*, p. 69.

interpela y nos debe mover a aspirar mejores mañanas, a soñar con utopías y alcanzarlas".[34]

Reconozcamos que la pandemia nos ha orientado a ser más competentes, pero también a modificar la naturaleza del trabajo académico e incorporarnos en las nuevas dinámicas que nos posicionan a la par de otras universidades del mundo de manera más competente y renovada.

Referencias

ADELL, Jordi, "La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico", *Periódico Magisterio, decano de la prensa educativa,* 2020. Consultado en https://www.magisnet.com/

ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología,* México, Paidós Ecuador, 2020.

BARRÓN, María Concepción, "La educación en línea. Transcripciones y disrupciones" en *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica,* Hugo Casanova (ed.), México, UNAM, pp. 66-74.

BELL, David, *An introduction to cybercultures,* Oxford, Routledge, 2001.

CARDONA, María Cristina, *Introducción a los métodos en investigación en educación*, Madrid, EOS, 2002, p. 117.

CASILLAS, Miguel A. y Alberto Ramírez, *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*, Argentina, Brujas, 2021, p. 11.

THE CLAYTON Christensen Institute, *What is Blended Learning? Blended Learning Universe*, 2017, Consultado en http://www.blendedlearning.org/basics/

CHEHAIBAR, Lourdes Margarita, "Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia" en *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica,* Hugo Casanova (ed.), México, UNAM, 2020, p. 85.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI,* México, Dower, 1997.

DORANTES, Jeysira Jacqueline, "La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad", *Interconectando Saberes*, 2018, núm. 3, p. 173.

EVANS, Nick, *The future of the Microcomputer in Schools,* England, Macmillan Education LTD, 1986.

FERNÁNDEZ, Gerardo Manuel, *Teoría y análisis práctico de la integración*, Madrid, Escuela Española, 1993.

GONZÁLEZ, María Alexandra, Karen Vanesa Perdomo y Pascuas Yois, "Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura", *Sophia,* núm. 1, 2017, pp. 144-154.

34. Lourdes Margarita Chehaibar, "Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia" en *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*, Hugo Casanova (ed.), México, UNAM, 2020, p. 85.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, México, Editorial Mac Graw Hill, 2018.

HOBSBAWM, Eric, *Guerra y paz en el siglo XXI,* Barcelona, Memoria Crítica, 2017.

LOYO, Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994),* México, UNAM y Plaza y Valdés, 1997.

MEJÍA, César Gerardo, David Enmanuel Michalón, Raúl Andrés Michalón, Raúl López, Diana Palmero y Samuel Sánchez, "Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil", *MediSur,* núm. 3, 2017, pp. 350-355.

MERCADO, Ricardo, *Háblame de TIC. Cursos masivos abiertos en línea (MOOCs). El caso de México.* Volumen 6, Argentina, Editorial Brujas SOCIALTIC, 2018.

OPPENHEIMER, Andrés, *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la Automatización.* México, Debate, 2018.

ONU, *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas,* 2012. Consultado en https://mx.unoi.com/2012/09/26/impulsa-la-onu-iniciativa-la-educacion-ante-todo/

OMS, *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19),* 2020. Consultado en https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

RAMÍREZ, Alberto, y Miguel A. Casillas, *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz,* México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2017, p. 65.

SARALDEG, "Derivado del anuncio de las autoridades de la @SEP_mx y @SSalud_mx, y para proteger la salud de la comunidad universitaria ante el #COVID19, suspendemos actividades académicas presenciales en el periodo entre el 20 de marzo y el 20 de abril en todas las regiones UV", *Twitter,* 14 de marzo de 2020. Consultado en https://twitter.com/SaraLdeG/status/1238937599575592961?s=20

SÁNCHEZ, José, "Plataformas tecnológicas para el entorno educativo", *Revista Acción Pedagógica*, núm. 1, 2005, pp. 18-24.

SEP, Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19, 2020. Consultado en https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, *Educación 2030. Incheon. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* República de Corea, Autores, 2015.

125

VII

Mujeres y la triple hélice de la conciliación: teletrabajo-cuidados-pandemia

Ileana Cruz Sánchez
Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET
ileanac@ciidet.edu.mx
Janett Juvera Avalos
Universidad Autónoma de Querétaro
janett.juvera@uaq.mx
Claudia Cintya Peña Estrada
Universidad Autónoma de Querétaro
claudia.cintya.pena@uaq.mx

Introducción

El término triple hélice pertenece a la esfera de las ciencias administrativas como parte de un proceso tecnológico y de desarrollo de innovación, en donde son tres las fuerzas que componen esta triada: la empresa, la academia y la sociedad, quienes dan cuenta de su interacción y su influencia en cada sector. Es este mismo principio, desde el ámbito de esta investigación que se coloca en la triada al teletrabajo, a los cuidados que realizan las mujeres en el hogar y las situaciones que se evidencian en la pandemia por COVID-19.

Las mujeres y los hombres realizan actividades que involucran el trabajo desde el hogar, ya que en muchos estados de la República Mexicana el aislamiento pasó de ser obligatorio a voluntario; no obstante las estadísticas muestran una gran diferencia entre las actividades que siguen realizando las mujeres en el hogar, en específico el tiempo que dedican a realizar labores conocidas como trabajo no remunerado o trabajo invisible; a este dato se le suman los cuidados de hijos, en especial los menores de catorce años, adultos mayores y personas con alguna enfermedad.

El objetivo de esta investigación es analizar la interrelación de los distintos elementos que componen la triple hélice de la conciliación entre el teletrabajo-cuidados-pandemia en el caso de las mujeres mexicanas al inicio del confinamiento debido a la COVID-19, dado que son ellas quienes además de generar ingresos, conocimiento y aportar a la ciencia, desempeñan labores de cuidado y otras actividades relacionadas con el hogar.

El documento presenta, en primer término, la contextualización de la investigación a través de tres aspectos: las mujeres y el trabajo vistos desde la economía feminista, las mujeres y las labores de cuidado y, los efectos de la pandemia y el confinamiento en el trabajo de las mujeres. En segundo término,

se expone la metodología utilizada. En tercero, se discuten los resultados y hallazgos. En último término, se presentan las conclusiones y reflexiones de la presente investigación.

Contextualización y enfoque teórico

Las mujeres y el trabajo

El reconocimiento de las labores que tradicionalmente realizan las mujeres se puede enmarcar en lo que se denomina economía feminista (el cruce entre el feminismo y la economía) desde esta perspectiva se pone énfasis en la idea de que ser ama de casa es sinónimo de un no-trabajo. La economía feminista es la corriente de pensamiento que identifica la necesidad de incorporar las relaciones de género como variable explicativa dentro del funcionamiento de la economía.[1]

El tiempo dedicado a lavar, planchar, preparar la cena, ir al supermercado, barrer, trapear, sacudir, lavar los baños, doblar la ropa, lavar los trastes, y una lista interminable de tareas que nunca tienen un punto final, son repetidas constantemente.[2]

Estas labores son concebidas como parte de la feminidad de las mujeres, como si el brillo de la casa, la pulcritud de los pisos y las ventanas pudiera medir el rol estereotipado de ser mujer. Las mujeres que dicen "yo no trabajo, soy ama de casa" o bien las personas que aseveran "mi mamá/esposa no trabaja, es ama de casa", transmiten que socialmente las labores domésticas son actividades que carecen de importancia. Sin embargo, estas labores que cotidianamente realizan las mujeres son el sostén del funcionamiento mismo de la sociedad, por ello es indispensable centrar la mirada desde el sostenimiento de la vida.[3]

127

Las mexicanas realizan actividades domésticas a la semana por hasta 58 horas, en contraparte los hombres dedican únicamente 38 horas en promedio, incluso aquellas mujeres que cuentan con un trabajo remunerado llegan a casa a realizar una segunda jornada de trabajo pero esta no es remunerada.[4] En este mismo sentido, solo 2 % de las mujeres se dedica exclusivamente a su trabajo remunerado sin tener que atender a estas labores. Sin embargo, quienes se ocupan de hacer estos quehaceres en los hogares nuevamente tienen rostros de mujeres.

1. Corina Rodríguez Enríquez, "Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad". *Nueva Sociedad.* 2015.
2. Mercedes D´Alessandro, *Economía Feminista.* España, Penguin Random House, 2018; Cristina Carrasco, "La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. Ekonomiaz", *Revista Vasca de Economía*, 2017, pp. 52-77.
3. Valeria Esquivel, "La economía feminista en América Latina", *Nueva Sociedad*, núm. 265, septiembre-octubre de 2016, pp. 103-116.
4. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Encuesta Nacional sobre dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*, 2016. Consultado en http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

Así, los trabajos que más abundan para las mujeres que necesitan cuidar a sus hijos y/o a las personas enfermas, son aquellos que no gozan de seguridad social, y estos al ser flexibles no son bien remunerados, por lo tanto no tienen un solo empleo, sino que tienen varias responsabilidades, pero sin una certeza laboral.

Esta realidad está presente en la vida de millones de mujeres en América Latina, acentuando las desigualdades de género en la esfera laboral, precarizando su inserción a ese ambiente con desventajas más acentuadas que los hombres, a pesar de sus niveles educativos. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo[5] la precariedad laboral considera las variables de: inestabilidad, carencia de protección, inseguridad y debilidades sociales y económicas; estas dimensiones por lo general están presentes como una combinación que crea un trabajo precario. Son las mujeres quienes tienen mayores obstáculos para lograr encontrar un empleo que goce de bienestar social y certeza financiera.[6]

Desde la economía feminista se pone énfasis en cuestionar el sistema económico por el injusto reparto en la distribución de los recursos, de los trabajos y los tiempos entre hombres y mujeres; por ello las labores domésticas y el trabajo no remunerado son necesarios para tener el mapa completo sobre el funcionamiento de la economía, ya que estas variables no eran consideradas en la economía ortodoxa.[7]

¿Qué es y qué no es el trabajo? Estas preguntas son parte del debate que se planteó para comprender los trabajos que reciben paga y aquellos que son "hechos por amor". Las labores domésticas son las actividades que suele realizar la esposa, la hija, la madre al servicio de los hombres, del padre, esposo o hijos, situando al quehacer doméstico como una actividad hecha por amor, como un supuesto de la mujer perfecta. Este señalamiento advierte que para que el sistema capitalista actual funcione, necesita del trabajo doméstico, del trabajo que es sacrificio y vida para las mujeres.[8]

128

El concepto de trabajo toma atributos si este lo realiza una mujer o un hombre, es así que cuando el cuerpo femenino lo realiza, automáticamente es un trabajo temporal, irrelevante, falto de prestigio, complementario y pasajero. Al trabajo se le asocia con la retribución económica, pero para el trabajo doméstico el común denominador es etiquetarlo como "quehacer", ya que no existe un pago por las actividades domésticas realizadas; a diferencia de quienes ejercen actividades remuneradas, este ejercicio entra en las normas sociales y naturales de ser hombre.[9]

5. Organización Mundial del Trabajo. *Las mujeres en el trabajo: tendencias de 2016*. Consultado en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
6. Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), *Mujeres en la economía digital. Superar el umbral de la desigualdad*, 2013. Consultado en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16560/S2013528_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7. Esquivel, *op. cit*.
8. Silvia Federici, Calibán y la bruja. *Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid, Tinta limón, 2010.
9. Estela Serret, *Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas, Debate*

En el modelo tradicional si los hombres trabajan y las mujeres no, es por los estereotipos del hombre-proveedor y la mujer-madre que se queda en casa como destino único y aparentemente natural. Esta advertencia de lo natural, ya lo señalaba Margaret Mead (1994) al estudiar distintas sociedades y evidenciar que cuando las actividades las realiza un hombre gozan de prestigio y si estas cambian de género, pierden su valor y la actividad no es reconocida como importante.[10]

Desde una perspectiva económica, la "invisibilidad" de las mujeres –desde la ausencia de la esfera pública y de mercado–, ha sido señalada a lo largo de la historia. Es así como lo señala Gámez y Ángeles,[11] que la reivindicación del papel de las mujeres en la vida económica de una nación, han evidenciado la vulnerabilidad y explican la razón del papel tradicional que las mujeres han adoptado en un mercado laboral en condiciones poco favorables; aunado a ello, el papel que seguirán jugando será al mantenimiento del hogar.

Las labores domésticas y la labor de la mujer perfecta, también están retratadas en la literatura mexicana como el ensayo "Lecciones de cocina" de Rosario Castellanos[12] en donde se realiza una sátira sobre el deber ser, dentro del rol de la mujer casada, abnegada y de quien posee los secretos de cómo cocinar y qué preparar como parte de su naturaleza de ser mujer. Pese a que el contexto del ensayo es la cocina misma, los utensilios y la preparación de la comida, se puede apreciar la búsqueda de la identidad de la mujer, más allá de la cocina.

129

El cuidado y las mujeres

Además de poner énfasis en los trabajos domésticos y los no pagados, la agenda sobre el cuidado en América Latina pone su acento en la propuesta de políticas para redistribuir las tareas de cuidado y procuración, no solo por género (hombre o mujer), sino entre los hogares, la sociedad, las familias y el Estado. Las contribuciones para el mejoramiento de las labores de cuidado son esfuerzos desde la academia y el Estado, legislando deudas históricas en el reconocimiento de las trabajadoras del cuidado, como un sector particular de trabajo.[13]

El cuidado es ver por algo o alguien a fin de procurar su bienestar, ahora bien, hablar de autocuidado, esencialmente, es el cuidado propio que implica acciones intencionadas para mantener equilibrios entre los factores

Feminista, Vol. 52, 2016, pp. 18-33, Disponible en https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.001

10. *Ibid*, p. 22.

11. Alba E. Gámez y Manuel Ángeles, *El Trabajo Femenino en el Contexto de la Restructuración Económica Mundial de Fines de Siglo xx. Foro Internacional, xlv*, 2005. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599/59921011004

12. Rosario Castellanos, *Lección de cocina*. Fem, 2017. Consultado en https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

13. Esquivel, *op. cit.*

internos y externos sin comprometer la salud física y emocional.[14] De acuerdo con la "Guía de autocuidado para tu seguridad emocional"[15] el concepto toma fuerza por estar vinculado con las poblaciones víctimas de violencia, abuso sexual, violencia familiar y por aquellas personas damnificadas por desastres naturales.

El autocuidado se puede clasificar de acuerdo con las estrategias de protección que pueden ser: individuales, grupales o institucionales. Esta clasificación permite involucrar a la sociedad, a las empresas, a las universidades y a los gobiernos para que puedan realizar estrategias, identificando que el autocuidado es la condición primaria para garantizar su bienestar en el trabajo. En otras palabras, si las personas están física y emocionalmente bien, tendrán mejores resultados de eficiencia y creatividad en sus centros laborales.[16]

Las investigaciones feministas, las organizaciones internacionales y los gobiernos han denominado "economía del cuidado" a todas las actividades que son necesarias para la supervivencia diaria de las personas en sociedad. Si se desagrega la palabra se entiende "economía" como el espacio del mercado, de intercambio monetario y productivo, en donde se generan ingresos y "cuidado" como lo íntimo, lo cotidiano y hecho con afecto.[17]

Resulta interesante que desde la propuesta de la visión de la economía del cuidado se identifican a las personas que proveen los cuidados, y quienes los reciben. Sin duda los benefactores de los cuidados suelen ser hombres, y las proveedoras de este bienestar son mujeres. Entre los principales obstáculos para la legislación y la creación de políticas públicas, es que el cuidado se asocia con lo femenino, el trabajo no remunerado y con el trabajo doméstico; variables que son de *no-trabajo.*[18]

130

Es necesario precisar que, en la legislación laboral en vigor, se pone énfasis en la intención de proteger a la familia, con lo cual se busca atender la moralización de las clases trabajadoras, mediante la reclusión de las mujeres en el espacio doméstico y su exclusión del ámbito del trabajo.[19]

Por otro lado, lo señala Grez,[20] que el mismo movimiento obrero consideraba que el trabajo de las mujeres era negativo al pensar que podrían estar fuera del hogar, ya que sus deberes esenciales podrían verse amenazadas tanto en su salud física como en la moral de toda la familia, al intentar ocupar un trabajo en el mercado laboral.

14. INEGI, *Guía de autocuidado para tu seguridad emocional, ENDIREH, 2016*. Consultado en https://inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_guia_autocuidado.pdf
15. *Ibid*.
16. *Ibid*.
17. Valeria Esquivel, *La economía del cuidado en America Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. In Serie Atandocabos deshaciendo nudos, 2011. Consultado en https://www.americalatinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf
18. *Ibid*.
19. Ana María Rivas y María José Rodríguez, *Mujeres y hombres en conflicto. Trabajo, familia y desigualdades de género*, Madrid, Ediciones HOAC, 2008.
20. Sergio Grez, *Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de "la Idea" en Chile, 1893-1915,* Santiago, LOM Ediciones, 2007.

La pandemia y sus efectos en el trabajo de las mujeres y la necesidad de conciliación

El confinamiento agudiza la crisis del cuidado, aumentando la carga global de trabajo de las mujeres. Según la OIT (citado por la Comisión Interamericana de Mujeres, 2020):

> las mujeres tienen a su cargo 76,2 % de todas las horas del trabajo de cuidado no remunerado (más del triple que los hombres), y son ellas quienes tienen doble o triple jornada laboral, situación que se ha agravado con las medidas del confinamiento, particularmente en las familias con hijos/as en edad prescolar o que no pueden asumir de manera autónoma la educación a distancia. También hacen alusión a que durante el COVID-19, que quienes están enfermos tiene una afectación directa en la familia, o bien estar a cargo de adultos/as mayores dependientes son quienes tienen mayor riesgo de contagio por la pandemia. Esta mayor carga de trabajo impacta negativamente el trabajo remunerado y la salud de las mujeres, sobre todo en ausencia de sistemas de cuidados institucionalizados. [21]

Este fenómeno de la conciliación del tiempo durante la pandemia ha impulsado a la academia, algunas universidades, instituciones y asociaciones a llevar a cabo reflexiones a través de diversos espacios virtuales como *webinars* y conversatorios para hablar, precisamente, sobre las implicaciones que trae al interior de las familias, en el tiempo de las personas y en el autocuidado físico y emocional. Es durante la pandemia que los trabajos invisibles, estos trabajos domésticos de no-pago, entran en una dinámica diferente, cuando en las familias se pretende atender desde la casa las labores, las clases y al mismo tiempo la procuración de bienestar para toda la familia.

131

En palabras de Rita Segato,[22] advierte que desde el hogar se pueden retratar todas esas realidades que ocurren al mismo tiempo y en el mismo espacio. Pese a que tradicionalmente las mujeres han ocupado la casa como su espacio natural, ahora además las mujeres no pueden salir y se mantienen en los límites desde "casa-adentro"; por el otro lado está el concepto de "casa-afuera" que se refiere a lo público, como esta característica masculina. Entonces, además de que las mujeres por tradición, por historia y por estereotipos suelen estar en lo privado; hoy se suman los hombres a estar "casa-adentro", por la pandemia y las medidas sanitarias que adoptaron algunas empresas; este espacio tiene también la característica de ser controlado. En ese mismo sentido, advierte que las múltiples violencias que pareciera que brotaron más durante la pandemia, tienen que ver con que los hombres no están en su sitio, están en un espacio femenino (la casa), es

21. Comisión Interamericana de Mujeres, *COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados, OEA/CIM*, 2020. p. 13. Consultado en https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf

22. Centro Dramático Nacional, "Neus Molina entrevista a Rita Laura Segato", YouTube, 14 de julio de 2020. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=ycBZaYiRs2I

entonces cuando hay incongruencias en el espacio y se generan las manifestaciones de violencia.

Por su parte Marcela Lagarde[23] reconoce que las casas de aquellas mujeres que tienen infantes se han convertido también en aulas, en donde este espacio no cuenta con el contacto físico con sus pares, precarizando el aprendizaje y limitando su papel social. Es decir, el proceso de socialización cuando niñas y niños salen al recreo, comparten actividades lúdicas, compiten a través de los juegos o dinámicas, son actividades ausentes que la brecha digital nos está mostrando. Enfatizó que en la pandemia, son en su mayoría las mujeres quienes sostienen el bienestar de las familias mexicanas.

Metodología

La investigación es de corte cuantitativo, no experimental y transversal. Su alcance es descriptivo y correlacional.

Para recabar la información se utilizó un instrumento diseñado y aplicado por las investigadoras argentinas Bonavitta y Bard-Wigdor[24] quienes accedieron a que se utilizara con modificaciones para la población mexicana. Es así que después de modificarlo y adaptarlo a las condiciones que en México se presentan durante la pandemia por COVID-19, se midió su fiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvieron valores superiores a 0.70, indicativo de una consistencia interna de validez.

132

El cuestionario de 32 reactivos, estuvo organizado en cuatro apartados: datos demográficos, acerca del trabajo, sobre el uso del tiempo y sobre el estado emocional. No obstante, su carácter cuantitativo arrojó información cualitativa que da cuenta de la percepción de las mujeres ante la triple hélice de la conciliación.

Se optó por aplicar el instrumento en una población de mujeres que pertenecieran a algún grupo de identificación: trabajadoras (del hogar, de forma independiente o *freelance,* empleada, investigadora, docente, etc.); que tuvieran a su cargo personas (hijos, padres, familiares, personas mayores, sanas o enfermas); mexicanas y de cualquier edad (sin límite mínimo o máximo).

La muestra fue no probabilística, dado que se abrió la aplicación del instrumento de recolección a grupos de Facebook y WhatsApp. El tiempo de aplicación fue de 7 días durante el mes de mayo de 2020, al final se obtuvieron 260 respuestas.

El análisis de la información se realizó en SPSS y Tableau para los datos cuantitativos y se realizó un análisis textual de las respuestas abiertas utilizando Voyant-Tools, que es una herramienta de visualización de textos que permite analizar la importancia relativa de las palabras en las verbalizaciones

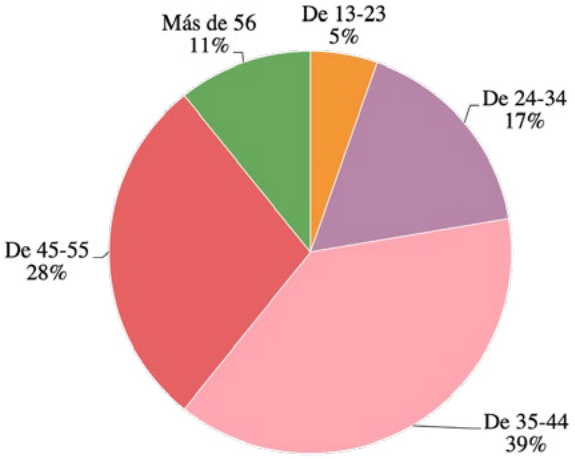
23. Marcela Lagarde, Universidad de Colima, 2020. Consultado en https://elcomentario.ucol.mx/pandemia-recrudecio-la-gran-desigualdad-de-genero-que-ya-existia-antes-marcela-lagarde/
24. Ahumada Candela, Paola Bonavitta y G. Bard, "Mujeres en cuarentena: cuidadoras de tiempo completo y sobrecarga de trabajo. UNCiencia." Universidad Nacional de Córdoba, 2002. Consultado en https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15436

por tamaño en la nube de palabras. Estas técnicas de visualización "pueden ser utilizadas para fines analíticos, comunicar patrones de textos"[25] y en este sentido permite conocer las actividades y tareas que influyen en la triple hélice analizada.

Resultados

El grupo etario de las mujeres encuestadas se ubicó en la adultez, en la Figura 1 se muestra el rango de edad con mayor representatividad (39 %) osciló entre 35 a 44, seguido por 28 % de mujeres entre 45 y 55. El grupo minoritario correspondió a menores de 23. Se analizó de forma general y se observó que la edad productiva de las mujeres en promedio era de 42 años.

Figura 1. **Edad de las mujeres encuestadas**

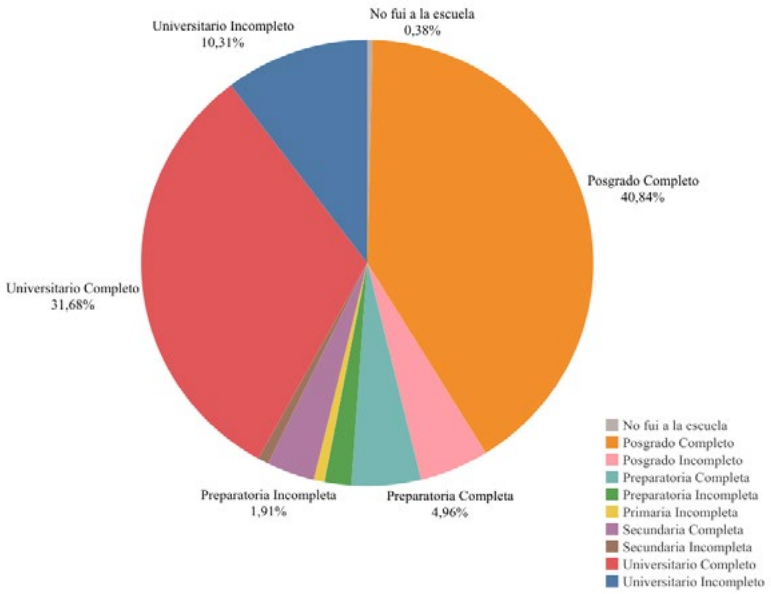


Fuente: elaboración propia.

Se observa en la Figura 2, que 74.62 % de las mujeres que participaron en la investigación tenían estudios de licenciatura y posgrado. Un indicador de que el nivel de estudios es significativo para el análisis de las variables que se analizaron. 25.38 % no continuó con sus estudios básicos y enfrenta los retos de la vida sin preparación académica, una posible situación para evaluar en otra investigación. Este sesgo en el nivel educativo se explica porque las participantes de uno de los grupos eran investigadoras.

25. Felicia De Lucia y Celso Alberto Saibel, *Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de Publicaciones Académicas. VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones,* 2016, p. 79. Consultado en http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/615/COMTEL%202016%20-%20Paper09.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Figura 2. **Nivel de estudios**



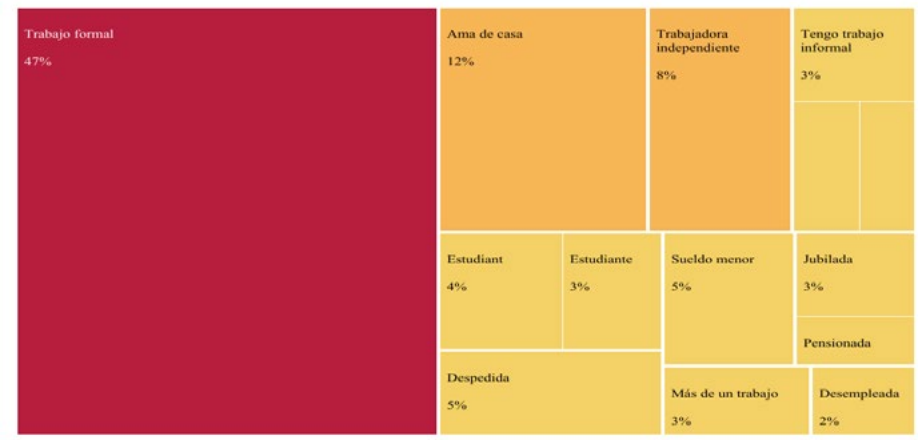
134

Fuente: elaboración propia.

Las mujeres y el trabajo

Como se planteó antes, el trabajo de las mujeres no solo es el remunerado, sin embargo, era importante conocer su situación laboral. En este sentido, los resultados indican que en la mayoría de los casos 62 % de las mujeres compartían la carga económica del hogar, y el 37 % eran el único sostén de su familia. En la Figura 3 se muestra la distribución del tipo de trabajo. 47 % de las encuestadas tenía un trabajo formal en la academia o alguna institución educativa, en empresas o en alguna instancia gubernamental. 12 % se identificó como ama de casa. 7 % no posee ningún empleo (es desempleada o fue despedida) y el resto de los porcentajes corresponden a estudiantes y trabajo en el sector informal.

Figura 3. **Tipo de trabajo desempeñado**



Fuente: elaboración propia.

Las mujeres y las labores de cuidado

135

La economía del cuidado se refleja en las labores que día a día desempeñan las mujeres, que durante el tiempo de la pandemia se han visto agudizadas, sobre todo al inicio del confinamiento, cuando se prescindió de las empleadas del hogar, ya sea porque se les pagó su sueldo y se les brindó también un tiempo de cuarentena o porque se les pidió que no fueran a trabajar. En la Figura 4 se reflejan las labores de cuidado diario que realizaban las mujeres encuestadas. Esta pregunta permitía elegir varias opciones de una lista y añadir otras formas de ayuda no mencionadas. Para un análisis visual más adecuado se omitió la palabra *cuidado*, porque formaba parte de varias opciones. Las labores de cuidado de las mujeres se relacionan con los niños y niñas y se le suma la ayuda o supervisión en las tareas escolares (271 menciones); limpiar (223); cocinar (218) y otros trabajos domésticos como barrer, lavar, planchar. Aunque en las menciones se diluye, se alcanza a distinguir que sí realizaban trabajos de cuidados a personas mayores, personas con discapacidad o enfermas, adolescentes, padres y esposos.

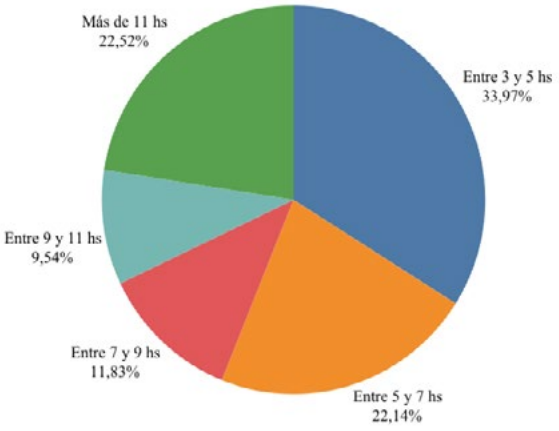
Figura 4. **Actividades de cuidado diario**

Fuente: elaboración propia en *Voyant-Tools* (Sinclair and Rockwell, 2020a).

136

Con respecto al tiempo que las mujeres dedican a dichas labores de cuidado, la mayoría dedica entre 3 y 5 horas diarias (33.97 %); entre 5 y 7 horas diarias (22.14 %) y más de 11 horas 22.52 % (Figura 5).

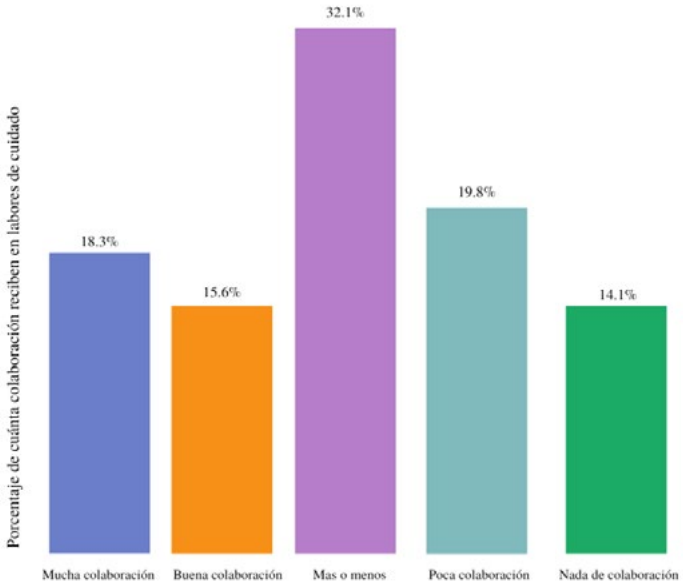
Figura 5. **Horas diarias dedicadas a labores de cuidado**



Fuente: elaboración propia.

Como se menciona en los apartados contextuales, la pandemia cambió la dinámica familiar y en muchos de los casos las mujeres reciben colaboración en las labores de cuidado, sin embargo, no es suficiente. Como podemos observar en la Figura 5, las mujeres que consideraron que más o menos recibían colaboración (32 %), y las opiniones se dividieron entre quienes recibían poca o ninguna colaboración (33.9 %) y quienes recibían buena o mucha colaboración (33.9 %).

Figura 6. **Cuánta colaboración reciben las mujeres en las labores de cuidado**



Fuente: elaboración propia.

Dado que existe colaboración por parte de otras personas para la realización de las labores de cuidado, es interesante conocer quienes ayudan. Para realizar un análisis visual en profundidad, se utilizó Voyant-Tools (Figura 7) para formar una nube con las palabras editadas. Es decir, se sustituyeron minúsculas, se omitieron los pronombres, se unió empleada doméstica para que se visualizara como una palabra única, y Tableau con los datos originales para analizar las menciones únicas, dado que en los cuestionarios nombraron a varios miembros de la familia en la misma respuesta. La persona que más colaboró fue el esposo, con un total de 109 menciones, de las cuales 64 son únicas y comparten las labores con hijos e hijas (50), mamá y otras personas (21). Los hijos e hijas colaboran en segundo lugar, con un total de 68 menciones. A pesar de las recomendaciones de una cuarentena estricta, las empleadas domésticas tuvieron 19 menciones.

Figura 7. **De quién se recibe colaboración en las labores de cuidado**

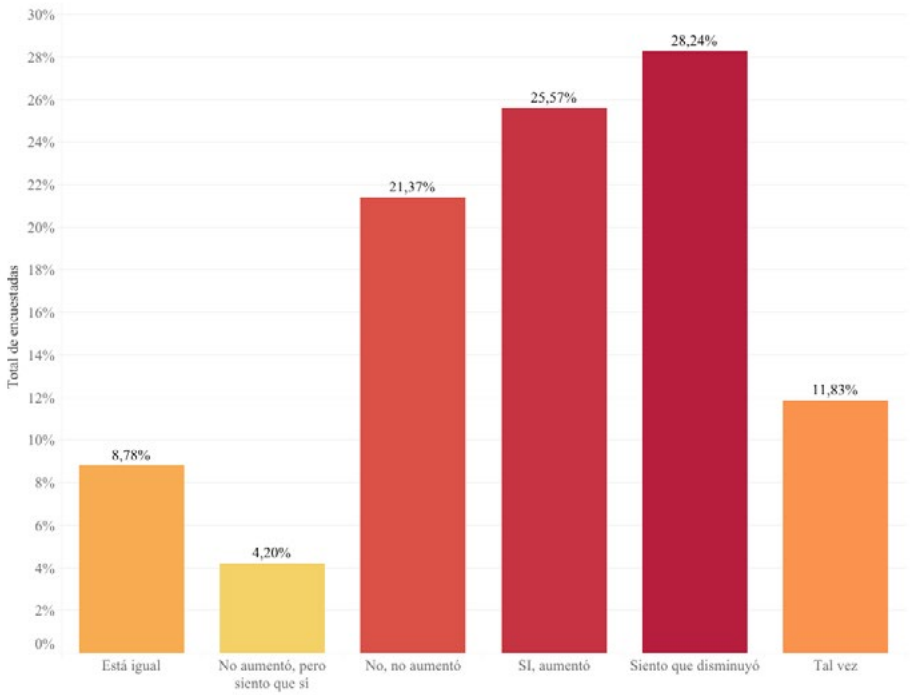
Fuente: elaboración propia con *Voyant-Tools* (Sinclair and Rockwell, 2020b).

Parte de las labores analizadas fueron las actividades de autocuidado, entre las que se analizaron las horas de sueño. Los resultados indican que la mayoría de las mujeres encuestadas duerme entre 5 y 7 horas (59.16 %), y entre 7 y 9 horas (31.3 %).

Se analizó también la percepción del aumento o disminución del tiempo libre (Figura 8) y las actividades de esparcimiento. Con respecto a la percepción, el 28.4 % de las mujeres consideraron que su tiempo libre disminuyó. 21.3 % consideró que no aumentó. En cambio, 25.5 % mencionó que su tiempo libre aumentó a raíz del confinamiento.

138

Figura 8. **Percepción del tiempo libre**



Fuente: elaboración propia.

Para conocer las actividades que las mujeres realizan en su tiempo personal, se realizó el análisis de dos de las preguntas donde se indagaba sobre las actividades recreativas y aquellas que realizaban en lo que ellas consideraran tiempo libre. Así, en la Figura 9 se observa que las mujeres emplean su tiempo personal en ver películas (194 menciones) y series (189); leer (197); escuchar música (130); realizar actividades físicas como practicar yoga (95), danza (85), gimnasia (85), hacer ejercicio (51); aprender (59), tomar clases (88) y cursos en línea (55); jugar juegos de mesa (91); actividades de crecimiento espiritual como meditar (51) y rezar (44). Es de llamar la atención que algunas de las mujeres encuestadas consideraron dormir como parte de su tiempo libre (72) y siesta (55).

Figura 9. **Actividades recreativas**

Fuente: elaboración propia en Voyant-Tools (Sinclair and Rockwell, 2020c).

Los efectos de la pandemia y el confinamiento en el trabajo de las mujeres

El principal efecto de la pandemia en la vida de las mujeres fue la conversión de las labores económicas al teletrabajo, además del incremento de sus actividades en línea, como pudo observarse las clases y cursos en línea las consideraron parte de su tiempo libre.

De las mujeres encuestadas 70.99 % realizaron trabajo *online* durante la cuarentena. Y 29.01 % declaró no realizar trabajo online. Cuando se les preguntó por el tiempo que dedicaban a esta actividad, 15.42 % respondió que no realizaba trabajo *online*. Ante la discrepancia de resultados, se eligió hacer un análisis correlacional del trabajo en línea y del tiempo dedicado a ello. Así, los resultados arrojaron que del total de encuestadas que trabajan

online (70.99 %), 37.84 % dedica entre 3 y 5 horas al trabajo en línea, 25.95 % le dedica entre 5 y 7 horas, 20.54 % le dedica entre 7 y 9 horas, 11.89 % le dedica entre 9 y 11 horas.

Otro de los efectos del confinamiento y la incertidumbre que se vivía en los primeros meses de la pandemia, fue el incremento de la preocupación y la angustia, por esa razón se les preguntó sobre el grado de preocupación. En el mes de mayo 26 % de las mujeres encuestadas se sentían muy preocupadas; 24 % preocupadas en un grado intermedio; 30 % más o menos preocupadas y 20 % poco o nada preocupadas. Las principales preocupaciones fueron la crisis económica (62 menciones), el cuidado de la salud (57) y de la familia (51), el ingreso (41) y el coronavirus (23), tal como se muestra en la Figura 10.

Figura 10. **Principales preocupaciones**

Fuente: elaboración propia en Voyant-Tools (Sinclair and Rockwell, 2020d).

Estas preocupaciones trajeron consecuencias al estado anímico de las mujeres, quienes dijeron estar cansadas mentalmente (157 menciones), físicamente (125), sentirse reflexivas (137), angustiadas (123), enojadas (87), y tristes (76).

Figura 11. **Estado de ánimo de las mujeres encuestadas**

Fuente: elaboración propia en Voyant-Tools (Sinclair and Rockwell, 2020e).

Conclusiones

141

La triple hélice como modelo explica las interacciones entre los tres elementos que la componen que son el Estado, la academia y las empresas. Lo que se evalúa son las relaciones entre los recursos, los conocimientos y las estrategias. De tal forma que, de manera significativa, la relación que se encuentra en la conciliación tiene tres componentes: el trabajo, los cuidados y el confinamiento.

Desde el contexto de las ciencias administrativas las tres esferas tienen su base en la sociedad del conocimiento; para la conciliación la base está en las variables independientes que se encuentran en las situaciones que enfrentan las mujeres durante la pandemia por COVID-19.

El elemento resolutivo de la triple hélice es la innovación, que en esta investigación corresponde a la modificación del trabajo presencial a partir de la incorporación de las tecnologías de la información, para dar paso al teletrabajo.

La necesidad de conocer el papel de los otros agentes que intervienen en el modelo de la triple hélice, es la vinculación mutua de los procesos dinámicos y cambiantes. Para esta investigación dichos procesos no estáticos son los que las mujeres deben atender al suscitarse situaciones de salud o enfermedad de quienes quedan bajo su responsabilidad y cuidado.

De las mujeres encuestadas la gran parte de ellas cuentan con estudios universitarios completos, además 40 % tiene un posgrado concluido, lo cual nos advierte que independientemente de contar con mayores niveles académicos, la procuración del bienestar recae sobre ellas como principales respon-

sables. Se identifica como asignatura pendiente la democratización de los cuidados entre las personas que viven dentro del mismo techo. Como se advierte en la economía del cuidado, existen las personas que procuran el bienestar, y por otro lado las que lo reciben.

En tiempos de pandemia la procuración del bienestar no debería recaer únicamente en las familias, en específico sobre las mujeres. Es indispensable sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de crear espacios de acompañamiento para el bienestar emocional y físico de las personas, sobre todo aquellas que tienen mayores riesgos de contraer el virus SARS-CoV-2, como las personas mayores o con enfermedades crónicas.

Siete de cada 10 mujeres que contestaron la encuesta indicaron que realizaban teletrabajo, y que a la par de esta actividad diaria, también se hacían cargo principalmente de: cocinar y limpiar, dedicando en promedio de 3 a 5 horas en la mayoría de ellas, sin embargo, 22 % de las mujeres dedican más de once horas. Las barreras físicas por el teletrabajo trajeron el beneficio de disminuir las horas invertidas en los traslados y aminorar los costos que implicaba, sin embargo, con respecto al tiempo destinado de las mujeres a la jornada laboral, adviertían que esta situación las tenía cansadas y bajo tensión.

Somos conscientes de que este trabajo solo es un acercamiento en el momento inicial de la crisis sanitaria y queda pendiente conocer cómo se sienten las mujeres a seis meses o a un año del confinamiento, después de un largo periodo de clases en línea y de un regreso paulatino a los lugares de trabajo. También queda por analizar el contraste de este primer acercamiento y las repercusiones económicas y en las labores de cuidado después de un año de confinamiento.

142

Referencias

AHUMADA, Candela, Paola Bonavitta y G. Bard, "Mujeres en cuarentena: cuidadoras de tiempo completo y sobrecarga de trabajo. UNCiencia." Universidad Nacional de Córdoba, 2002. Consultado en https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15436

CARRASCO, Cristina, "La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. Ekonomiaz", *Revista Vasca de Economía*, vol. 91, 2017, pp. 52-77.

CASTELLANOS, Rosario, *Lección de cocina*. Fem, 2017. Consultado en https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

CEPAL, *Mujeres en la economía digital. Superar el umbral de la desigualdad*, 2013. Consultado en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16560/S2013528_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

D´ALESSANDRO, Mercedes, *Economía Feminista.* España, Penguin Random House, 2018.

DE LUCIA, Felicia y Celso Alberto Saibel, *Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de Publicaciones Académicas.* VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones,

2016. Consultado en http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/615/COMTEL%202016%20-%20Paper09.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ESQUIVEL, Valeria, *La economía del cuidado en America Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. Serie Atandocabos deshaciendo nudos*, 2011. Consultado en https://www.google.co.cr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiPyqC0u_LnAhWkdt8KHX27AwsQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.americalatinagenera.org%2Fes%2Fdocumentos%2FAtando_Cabos.pdf&usg=AOvVaw06hEfjnZTsigns_T5s29bn

_____, "La economía feminista en América Latina", *Nueva Sociedad*, núm. 265, septiembre-octubre de 2016, pp. 103-116.

FEDERECI, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Madrid, Tinta Limón, 2010.

GÁMEZ, Alba E. y Manuel Ángeles, *El Trabajo Femenino En El Contexto De La Restructuración Económica Mundial De Fines De Siglo XX.* Foro Internacional, XLV, 2005. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599/59921011004

GREZ, Sergio, *Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de "la Idea" en Chile, 1893-1915*, Santiago, LOM Ediciones, 2007.

INEGI, *Guía de autocuidado para tu seguridad emocional*, ENDIREH, 2016. Consultado en https://inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_guia_autocuidado.pdf

_____, *Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares.* ENDIREH, 2016. Consultado en http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

COMISIÓN Interamericana de Mujeres, COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados, OEA/CIM, 2020. p. 13. Consultado en https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf

LAGARDE, Marcela, Universidad de Colima, 2020. Consultado en https://elcomentario.ucol.mx/pandemia-recrudecio-la-gran-desigualdad-de-genero-que-ya-existia-antes-marcela-lagarde/

RIVAS, Ana María y María José Rodríguez, *Mujeres y hombres en conflicto. Trabajo, familia y desigualdades de género*, Madrid, Ediciones HOAC, 2008.

CENTRO Dramático Nacional, "Neus Molina entrevista a Rita Laura Segato", YouTube, 14 de julio de 2020. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=ycBZaYiRs2I

SINCLAIR, Stéfan y Geoffrey Rockwell, *Cirrus Actividades de cuidado diario.* Voyant Tools, 2020a. Consultado en https://voyant-tools.org/?stopList=keywords-416e0cbcdcb20296bcbb2e4ea79effc5&visible=85&corpus=a333f47bc4cf2bbaa4f363bb964d6dc7&view=Cirrus

_____, *Cirrus Colaboradores*. Voyant Tools, 2020b. Consultado en https://voyant-tools.org/?stopList=keywords-6dc268bda584972b3d81c71b4ad2ace3&visible=85&corpus=b96a375adfb1b8b923755a00ce-

905c57&view=Cirrus

_____, *Cirrus Actividades recreativas y en el tiempo libre.* Voyant Tools, 2020c. Consultado en https://voyant-tools.org/?stopList=keywords-965ff38f-37baf7fa93938794fcdcf7a9&visible=75&corpus=f9498e244ba5eb16ef-08ca72715d51ea&view=Cirrus

_____, *Cirrus Estado de ánimo.* Voyant Tools, 2020d. Consultado en https://voyanttools.org/?visible=185&corpus=c4653a318450a6db9ca-f7eca36fb59ce&view=Cirrus

_____, *Cirrus Principal preocupación*. Voyant Tools, 2020e. Consultado en https://voyant-tools.org/?stopList=keywords4707ad5b586ec253f-3dc8f610663d753&visible=115&corpus=f20cd66285996d8335785afd-29262c9a&view=Cirrus

144

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

145

VIII
Acompañamiento pedagógico en la planificación: experiencias formativas durante la pandemia

Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
araceli.rodriguez@uaslp.mx
Fabiola Isabel Castro Romero
Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación
fcastro@ieipe.edu.mx

Introducción

El repentino cambio en las formas tradicionales de concebir la enseñanza que trajo consigo el distanciamiento social por la COVID-19 ha mostrado diferentes rostros de las realidades que se viven en nuestro país en la educación básica. En lo que concierne a los docentes, estos enfrentaron de diferentes formas los retos de aprender –y enseñar– en –y desde– casa. Hubo maestros que generaron formas de trabajo a distancia siguiendo las propuestas oficiales de la Secretaría de Educación Pública; otros, en un tiempo brevísimo, se apropiaron de herramientas digitales que no tenían; unos más hicieron esfuerzos por llevar las actividades hasta los hogares de los alumnos en los contextos escolares más desfavorecidos en donde el internet no llega, y otros tantos se mantuvieron expectantes aguardando el momento en que la normalidad regresara.

Este trabajo se enmarca en estos tiempos de emergencia sanitaria y da cuenta de cómo un grupo de profesoras participaron en un proceso de formación continua voluntario con la incertidumbre de tener que educar y formarse en la pandemia. Nos propusimos realizar un acompañamiento pedagógico con profesoras de primaria y secundaria durante la planificación de clases de español. El objetivo fue identificar los momentos y actividades más relevantes en dicho proceso, así como visibilizar los retos que enfrentaron las maestras en sus planeaciones. La prospectiva del trabajo es mejorar el acompañamiento pedagógico que emprendimos con la intención de replicarlo como herramienta en la formación continua de profesores en servicio.

El presente trabajo no fue pensado en un contexto de interacciones virtuales, pero se concretó de esta forma por las razones antes expuestas. La situación de incertidumbre frente al regreso a clases presenciales constituyó una constante a lo largo de la experiencia de acompañamiento. Sin embargo, el compromiso asumido por las docentes fue firme porque consideraron que era un valioso espacio de formación. De este modo, las cinco profesoras participantes, además de enfrentar los retos que impuso el distanciamiento

social en sus prácticas docentes, se involucraron en un proceso de formación continua para mejorar sus prácticas de enseñanza tanto presenciales –a las que aspiramos volver en algún momento– como virtuales.

Uno de los primeros escenarios donde se desarrolla la acción educativa es en el diseño de la situación didáctica; este proceso también es conocido como planificación didáctica.[1] Desde la literatura de referencia, existen diferentes formas de conceptualizar y definir esta planificación,[2] así como temáticas de interés hacia donde se decantan las investigaciones que la estudian. Hay trabajos que definen qué es y qué función tiene en la práctica docente; otros describen cómo se hace y se concentran en delimitar los elementos que la caracterizan, algunos más se enfocan en estudiar las implicaciones que tiene para el profesor. A continuación, describiremos brevemente los aportes más relevantes en estas temáticas.

Para autores como Gvirtz y Palamidessi[3] y Giné y Parcerisa,[4] la planificación es un plan general, frecuentemente de gran amplitud, ordenado, estructurado y articulado en función de determinados objetivos educativos. Para otros como Zabalza[5] y Harf,[6] es un proceso en donde se anticipan los hechos que acontecerán en las prácticas de enseñanza. En conjunto, para estos autores, llevar a cabo una planificación didáctica implica tomar decisiones anticipadas para visualizar las situaciones que favorecerán el aprendizaje y delimitar los obstáculos que pudieran encontrarse.

Harf [7] por su parte, destaca que la planificación es el producto del proceso de reflexión que lleva a cabo el docente. Dicho producto se entiende como un borrador parcial, que está en constante transformación porque se complementa con la práctica, y se compone de cuatro elementos principales: a) objetivos a alcanzar, b) contenidos de aprendizaje para alcanzar los objetivos, c) actividades para aprender los contenidos y d) estrategias para realizar las actividades. Cada elemento da sentido al otro, en una relación dialéctica, en donde cada uno interactúa con los demás. La planificación entendida como producto, es una herramienta que permite al profesor definir y redefinir sus decisiones a medida que la realidad escolar lo lleva a replantear el rumbo previsto a la hora de enseñar. El propósito de estas deliberaciones anticipatorias a la práctica es favorecer la enseñanza y el aprendizaje que se desarrollan en el aula, aunque la acción, lo que realmente sucede, puede diferir de esta primera forma de organización.

147

1. Ruth Harf, *Poniendo la planificación sobre el tapete*, Buenos Aires, Centro de formación constructivista, 1995.
2. Ruth Harf y Miguel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003; Fernando Bárcena, *La incertidumbre pedagógica,* Madrid, Narcea, 2005; Philippe Perrenoud, *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar,* Bogotá, Magisterio Editorial, 2010; Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza,* Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2008; Giné N. y Parcerisa A., *Planificación y análisis de la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.
3. Gvirtz y Palamidessi, *op. cit.*
4. Giné N. y Parcerisa A., *op. cit.*
5. Miguel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003.
6. Harf, *op. cit.*
7. *Ibid.*

Dentro de las implicaciones para el profesor, Harf[8] define la planificación como un proceso mental que dirige la acción y contempla los medios para alcanzar un fin, por lo que exige anticipar, prever, organizar y decidir el curso de su trabajo. En este proceso anticipatorio, el profesorado pone en práctica capacidades de metacognición para lograr los aprendizajes esperados.[9] Zabalza[10] por su parte menciona que planificar fomenta la responsabilidad del profesorado en el trabajo didáctico, porque promueve la reflexión tanto sobre el aprendizaje como la enseñanza.

A partir de los trabajos referidos, asumimos que la planificación didáctica: a) es un proceso anticipatorio a la práctica, pero no ajeno a esta, que debe ser congruente con lo que se hizo y lo que se hará; b) el principal encargado de elaborarlo es el profesor, pues es un proceso íntimamente relacionado con sus alumnos y los retos que le impone su realidad escolar, y c) permite que el profesor al elaborarla opere diferentes habilidades didácticas.

Ante la importancia del proceso de planificación habría que preguntarse cuáles son los espacios y herramientas con que cuentan los docentes mexicanos para llevarlo a cabo. Para la educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP)[11] establece que la planificación es un proceso amplio y flexible, que puede realizarse de forma individual o colectiva cuya intención es comunicar: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y, ¿con qué?; con la intención de alcanzar los aprendizajes. Además, el currículo oficial contempla materiales de apoyo para orientar la práctica docente (programas de estudio y los libros de texto). Para los profesores, estos materiales sirven de guía en el proceso de planificación y, en ocasiones, sustituyen la planificación: el profesor los consulta antes de sus clases.[12]

148

Por otra parte, una característica de las jornadas escolares en las escuelas públicas mexicanas es la limitación del trabajo docente al trabajo frente a grupo. De modo que la definición y remuneración del profesor no contempla actividades como la organización de la enseñanza y la reflexión sobre las clases. En estas particulares condiciones en que trabajan los profesores mexicanos, no existen espacios formales integrados a la jornada laboral para pensar sobre sus prácticas, planificar sus clases o reflexionar sobre sus intervenciones didácticas. Además, cuando se disponen a planificar no cuentan con apoyos definidos institucionalmente para revisar y socializar este proceso. Desde el discurso oficial, la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) tiene la función de brindar atención a profesores y escuelas a través de la asesoría pedagógica.[13] Sin embargo, en la práctica, las tareas del ATP se orientan a funciones administrativas de ayuda al supervisor escolar, por ese motivo el acompañamiento al docente queda en segundo plano.[14]

8. *Ibid*.
9. Perrenoud, *op. cit.*
10. Zabalza, *op. cit.*, 2003; Zabalza, Miguel, *Diseño y Desarrollo Curricular,* Madrid, Narcea, 2004.
11. *SEP, Orientaciones para la planificación didáctica. Materiales para el desarrollo curricular,* México, SEP, 2011.
12. Norma Sanjuana Reyes y Yolanda López, *La asesoría técnico-pedagógica en educación básica: diagnóstico, pronostico y alternativas,* México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009.
13. *Ibid*. p. 26.
14. Alberto Arnaut, *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la for-*

Ante este panorama en la educación básica mexicana, los procesos de planificación didáctica que permiten al profesor organizar sus clases y poner en práctica diferentes habilidades metacognitivas son difícilmente concretados por la falta de espacios y apoyo institucional para realizarlos. En la investigación de la que deriva este trabajo, nos propusimos llevar a cabo una experiencia de acompañamiento pedagógico con profesoras de primaria y secundaria durante el proceso de planificación para elaborar diseños didácticos de español. Este capítulo comunica los resultados de la sistematización de la experiencia. El objetivo es reconstruir el proceso llevado a cabo para identificar los momentos y actividades más relevantes, así como visibilizar los retos que se enfrentaron. La prospectiva del trabajo es mejorar el proceso de acompañamiento para contar con insumos que permitan replicarlo como parte de un ejercicio de formación continua de profesores en servicio.

Acompañamiento pedagógico en la enseñanza de la lengua

El acompañamiento pedagógico durante el proceso de planificación para la enseñanza de la lengua requirió varias precisiones teóricas. Fue necesario definir qué acciones se tenían que considerar como parte del acompañamiento y, luego, delimitar un marco didáctico de referencia para la enseñanza de la lengua. En este apartado se presentan los elementos teóricos que conforman el punto de partida del proceso de acompañamiento: el acompañamiento pedagógico y la enseñanza de la lengua.

149

Acompañamiento pedagógico

Una de las posibilidades de mejoramiento de la práctica educativa radica en los procesos de acompañamiento pedagógico. Autores como Hopkins[15] han estudiado las formas en que las escuelas pueden recibir apoyo para transitar por los procesos de cambio y de mejora. Este apoyo puede relacionarse con el conocimiento técnico sobre el cambio, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo organizativo y la planificación. El presente trabajo se centra en el último aspecto de los mencionados por Hopkins:[16] la planificación.

Según Segovia[17] la asesoría y acompañamiento pedagógico no solamente pueden concretarse por figuras integradas a la institución en alguno de sus niveles (escuela, supervisión escolar, etc.), sino que puede optarse

mación continua en Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros, México, SEP, 2006.

15.Daniel Hopkins, *Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances.* London: Department for Education and Skills. 2001. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/240533800_School_Improvement_for_Schools_Facing_Challenging_Circumstances_A_Review_of_Research_and_Practice

16. *Ibid*.

17. Domingo Segovia, "Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría", *Revista iberoamericana de educación*, núm. 54, septiembre 2010, pp. 65-83. Consultado en https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a03.pdf

por la asesoría externa, es decir, de alguien ajeno a la institución. Este modo de apoyo conlleva el trabajo en conjunto con expertos en procesos generales de planificación, desarrollo, evaluación e innovación del currículo que ayuden a "mediar en la apropiación y comprensión de propuestas por parte de los profesores".[18] Una forma de concretar este acompañamiento de expertos externos a la escuela tiene que ver con lo que Escudero[19] denomina *diálogo entre colegas.*

Un acompañamiento a través del diálogo entre colegas permite a los participantes asumir los desafíos de proponer una enseñanza innovadora en un contexto singular. En otras palabras, el proceso de acompañamiento proporciona una mediación y andamiajes para que los profesores asuman riesgos y transformen su trabajo del aula.[20] En este trabajo sostenemos que el acompañamiento pedagógico es una alternativa en los procesos para mejorar la práctica docente, porque abre espacios de construcción compartida entre diferentes actores educativos.

La enseñanza de la lengua

La perspectiva didáctica que orientó el acompañamiento en la enseñanza de la lengua tuvo dos referentes. Por un lado, retomamos los aportes del interaccionismo sociodiscursivo por ser un referente didáctico que estudia las mediaciones formativas para la enseñanza de las lenguas en contextos escolares; particularmente, nos centramos en los trabajos de Dolz y Schneuwly[21] y Riestra.[22] Por el otro, la didáctica de la lengua con fundamento en la psicogénesis de la lengua escrita desarrollada principalmente por Castedo.[23] Si bien no somos ajenas a las discusiones epistemológicas entre estas dos corrientes, retomamos aquellos aspectos que, a nuestro juicio, pueden compaginarse.

En lo general, para estas perspectivas, la enseñanza de la lengua apuesta porque el estudiante aprenda a usar el español en contextos sociales significativos y para que el docente utilice diferentes y variados modelos textuales que ayuden a los alumnos a tener claro qué escribir, cómo y para qué. En este

150

18. *Ibid.*, p. 79.
19. Juan Manuel Escudero, "La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico", en *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución,* Jesús Domingo (ed.) Barcelona, Octaedro, 2001, pp. 15-50.
20. Lea Vezub, "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes", *Revista Del IICE,* núm. 30, 2011, pp. 103-124.
21. Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly, "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 11, 1997. pp. 77-98.
22. Dora Riestra, *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
23. Mirta Luisa Castedo, "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida,* núm. 3, 1995, pp. 1-28; Mirta Luisa Castedo, "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México, 2003.

caso, se retomó el concepto prácticas sociales del lenguaje porque es parte del programa de español vigente. En lo específico recuperamos el trayecto de uso, sentido y forma de los géneros textuales de Riestra *et al.*,[24] y la metodología de secuencias didácticas basadas en el género textual.[25] También retomamos la metodología de proyectos didácticos de Castedo[26] y los trabajos sobre la enseñanza de la ortografía literal,[27] la acentuación gráfica, [28] y la morfología de las palabras.[29] La selección de estos referentes pretendía auxiliar a las profesoras a entender mejor lo que iban a enseñar (el objeto de enseñanza) y cómo iban a enseñarlo (metodologías de enseñanza).

Metodología

La investigación se organizó e implementó siguiendo el Modelo de Sistematización de Experiencias (SE) propuesto por Jara,[30] el cual busca recuperar los saberes que la propia experiencia produce y los conocimientos sistemáticos derivados de esta, a través de momentos específicos de colectividad y toma de decisiones. La metodología de la SE obliga a la actuación en escenarios reflexivos en torno a las vivencias y a su evolución a través de confrontar y modificar el conocimiento teórico para convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.[31]

151

24. Dora Riestra, Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2014.
25. Dolz y Schnewuly, op. cit. 1997; Joaquim Dolz y Auguste Pasquier, Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria, España, Gobierno de Navarra y Departamento de Educación y Cultura, 1996.
26. Castedo, *op. cit.*, 1995.
27. Ana María Kaufman, "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... Y no morir en el intento". Revista Latinoamericana de Lectura, núm. 3, 2005, pp. 6-20; Jorge Vaca, "Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 278-318 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303010
28. Jorge Vaca, "Ortografía y significado. Lectura y Vida", ***Revista Latinoamericana de Lectura***, núm. 1, 1983, pp. 1-7. Consultado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n1/04_01_Vaca.pdf; Sofía Vernon y Mónica Alvarado, "El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos", *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 56, enero-marzo de 2013. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
29. Karina Hess, "Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* núm. 2, 2019, pp. 193-215. Consultado en https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.2.010
30. Óscar Jara, "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano–una aproximación histórica". *Revista diálogo de saberes*, núm. 3, septiembre-diciembre de 2019, pp. 118-129. Consultado en http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jarasistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf
31. Pilar Capelástegui, *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras* Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2003.

Participantes

Este trabajo fue parte de un proceso de formación continua no escolarizado, en donde cinco profesoras se integraron voluntariamente. Las características de las participantes se exponen en la Tabla 1. Se cambiaron los nombres de las profesoras y se usaron pseudónimos para mantener su confidencialidad. Como formadoras acompañantes, participaron dos profesoras con experiencia en formación docente en el área de español. Su función fue gestionar el proceso de acompañamiento y brindar herramientas teóricas y metodológicas para ayudar a las maestras a enriquecer sus diseños didácticos.

Tabla 1. **Información sobre las profesoras participantes**

Profesora	Experiencia profesional	Último grado de estudios	Nivel educativo	Grado de atención	Contexto escolar
Citlaly	4 años	Maestría	Primaria	Tercero	Urbano marginal
Leslie	4 años	Maestría	Primaria	Quinto	Urbano marginal
Yolanda	15 años	Maestría	Primaria	Quinto	Rural
Paulina	1 año y medio	Maestranda	Secundaria	Primero	Rural
Diana	3 años	Maestranda	Primaria	Quinto	Rural

Fuente: elaboración propia.

152

Diseño del proceso de acompañamiento pedagógico

El acompañamiento completo se hizo a través de: a) Zoom, un servicio de videoconferencia multiplataforma de acceso libre o pagado que permite a los usuarios conectarse remotamente desde una computadora o teléfono móvil; b) correo electrónico y grupo de WhatsApp para la comunicación inmediata y la logística de las actividades; y c) Google Drive para compartir avances, retroalimentaciones y bibliografía.

En total se llevaron a cabo cuatro reuniones grupales en Zoom entre los meses de marzo y junio. Para registrar el seguimiento de la experiencia de acompañamiento, las reuniones se grabaron en audio y video, y las formadoras tomaron notas de campo durante todo el proceso.

Uno de los primeros acercamientos a las docentes fue la aplicación de una entrevista inicial a fin de conocer sus percepciones sobre la enseñanza del español. Las preguntas que orientaron la entrevista se fundamentaron en el cuestionario de Riestra.[32] Con el cuestionario original, la autora exploró las representaciones de un grupo de docentes sobre la enseñanza del español en la Patagonia Argentina. En el cuestionario adaptado se organizaron tres ejes temáticos: enseñanza, planeación y evaluación. Las preguntas de cada

32. Dora Riestra, *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

eje pretendían motivar las reflexiones de las profesoras en torno a sus representaciones sobre la enseñanza del español, la planeación de sus clases y la evaluación de la enseñanza. En el apartado *perfil de entrada* se presenta lo que encontramos en este primer acercamiento.

Posteriormente, se estableció una ruta de trabajo en conjunto con las profesoras, que se desarrolló por un periodo de cuatro meses. Se inició el proceso de planificación didáctica y se acompañó a las maestras a construir un diseño didáctico para la enseñanza de una práctica social del lenguaje, el cual aspirábamos que se convirtiera en una herramienta de apoyo para la enseñanza del español en sus aulas. El proceso contempló tres modos de trabajo: a) grupal –reuniones en línea para la revisión y discusión grupal de dudas y avances–, b) trabajo en parejas para la lectura, revisión y retroalimentación escrita de los avances por correo electrónico y carpeta de Drive y c) revisión y retroalimentación de las formadoras a los diseños. Para cerrar el proceso, se realizó un ejercicio de reflexión en donde las profesoras externaron sus puntos de vista sobre el acompañamiento pedagógico del que formaron parte.

El perfil de entrada

A continuación, se presenta lo identificado a partir de las entrevistas realizadas a las profesoras. Para esto, se seguieron los tres ejes que componen el cuestionario.

153

En el eje de *Enseñanza,* se identificó que para las docentes lo más importante de la enseñanza del español es el desarrollo de las competencias comunicativas, en específico aludieron a la comprensión lectora y la redacción de textos. En el eje de Planeación, las profesoras expresaron que están habituadas a realizar proyectos y secuencias didácticas con actividades de inicio, desarrollo y cierre. En el programa de estudios y el libro de textos encuentran sus principales orientaciones. Con respecto al apoyo pedagógico para el diseño de actividades, todas las docentes refirieron no recibir asesoría de agentes externos a la escuela ni colaboración de sus compañeros o superiores para realizar sus planeaciones. En resumen, tanto el ejercicio de planificación, la implementación de las actividades, y la retroalimentación de la práctica profesional son actividades que las profesoras llevan a cabo sin apoyo de ningún tipo. Finalmente, en el eje de Evaluación, las maestras afirmaron que los aprendizajes de sus estudiantes no son tan satisfactorios como quisieran. Expresan que, aunque tienen buenos resultados, los alumnos no llegan a los estándares propuestos en el programa de estudios.

Análisis de la información recabada

Para analizar la información recabada durante el proceso de acompañamiento pedagógico se establecieron tres actividades que coinciden con las etapas seguidas en el proceso: 1) Diseño de situación didáctica, 2) Revisión y rees-

critura del diseño didáctico y 3) Reflexión de cierre. Estos permitieron reconstruir la historia a partir de la cronología del proceso de acompañamiento. El paso siguiente fue plantear las siguientes preguntas al proceso reconstruido: ¿cuáles son las etapas y actividades indispensables para acompañar pedagógicamente el proceso de planificación didáctica?, ¿cómo incidió el proceso de acompañamiento en el diseño didáctico, entendido como producto de la planificación?, y, ¿cómo puede mejorarse el proceso de acompañamiento pedagógico?

Sistematización de la experiencia de acompañamiento

Primero se presentó la reconstrucción de la experiencia de acompañamiento; posteriormente se expuso el análisis de lo que sucedió para intentar identificar los aspectos más relevantes tanto del proceso de acompañamiento como de sus posibles repercusiones en el diseño didáctico.

Reconstrucción de la experiencia

La experiencia de acompañamiento pedagógico se desarrolló en cuatro etapas. En la etapa uno, Diagnóstico del aprendizaje, el primer acercamiento con las docentes fue una reunión para plantear el objetivo del proceso de formación continua y las acciones que se realizarían. En esa misma fecha se anunció de manera oficial la suspensión de labores docentes de manera presencial debido a la contingencia sanitaria por COVID-19. En ese momento se creía que el regreso a clases sería en tres semanas. Esto generaba un cambio importante en las metas trazadas, sin embargo, se tomó la decisión de avanzar en el proceso de acompañamiento y en el de la planificación didáctica. La situación de incertidumbre por la condición mundial que imponía la pandemia constituyó una constante a lo largo de la experiencia de acompañamiento. Sin embargo, el compromiso asumido por las docentes fue firme y se apostó por la elaboración de un diseño didáctico porque en este momento del ciclo escolar las profesoras contaban con un amplio diagnóstico del aprendizaje de sus alumnos, y además tenían claro qué querían enseñar.

Durante la primera etapa, el trabajo con las profesoras inició con la socialización de sus intereses de enseñanza en el área de español. Las maestras hablaron de lo que les gustaría enseñar en el diseño y dieron las razones de su elección. Cada una eligió una práctica social del lenguaje. Esta elección no priorizó el programa de estudios, sino las razones de las maestras que en muchos casos se orientaban hacia necesidades de aprendizaje que habían identificado en sus grupos y en otros con inquietudes personales sobre temas que querían profundizar. En un segundo momento, las formadoras sugirieron la revisión bibliográfica de documentos centrados en la enseñanza de la lengua (qué estrategias seguir para organizar las actividades, para evaluar o para introducir las temáticas de trabajo), particularmente se revisaron dos meto-

dologías: el trabajo por proyectos didácticos[33] y las secuencias didácticas basadas en el género textual.[34] La selección de prácticas sociales de lenguaje quedó como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. **Primera organización de las prácticas sociales del lenguaje**

Docente	Práctica social del lenguaje
Citlalli	Elaborar un recetario de remedios caseros.
Leslie	Escribir un artículo de divulgación científica.
Yolanda	Elaborar un diccionario ilustrado de palabras complicadas.
Paulina	Escribir un cuento.
Diana	Comprender textos históricos para expresar opiniones.

Fuente: elaboración propia.

La etapa dos, Revisión y reescritura del diseño didáctico, fue la más larga y comprendió desde la elaboración del primer borrador hasta sus constantes revisiones y reescrituras. Al inicio de esta etapa se acordaron los elementos necesarios para escribir el primer diseño. Para las profesoras, no fue difícil este primer borrador, pues todas tenían claro qué querían enseñar y cómo enseñarlo, ya fuera siguiendo una de las dos metodologías revisadas, integrándolas o retomando sus propias estrategias de planificación didáctica. La primera sesión de socialización de avances y retroalimentación se llevó dos semanas después. En ese momento los diseños tenían las temáticas que se muestran en la Tabla 3.

155

Tabla 3. **Segunda organización de las prácticas sociales del lenguaje**

Docente	Práctica social del lenguaje	Objetivo de enseñanza	Producto final
Citlalli	Elaborar un recetario de remedios caseros.	Aprender a elaborar un recetario de remedios caseros con los recursos lingüísticos del género instructivo.	Recetario de remedios caseros que sirvan para aliviar malestares o sean útiles para mejorar la higiene y el cuidado personal
Leslie	Escribir un artículo de divulgación científica.	Escribir artículos de divulgación en donde que pongan en juego las características de su estructura y algunos aspectos sintácticos y semánticos que deben contener.	Artículo de divulgación científica.

33. Castedo, *op. cit.*, 1995.
34. Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly, *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*, 2011. Consultado en https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c

Docente	Práctica social del lenguaje	Objetivo de enseñanza	Producto final
Yolanda	Elaborar un diccionario ilustrado de palabras complicadas.	Profundicen en la comprensión y apropiación del vocabulario utilizado en las consignas escritas de diferentes textos usados en clase.	Diccionario ilustrado.
Paulina	Escribir un cuento.	Reflexionar sobre el significado de la escritura misma, que les permitirá expresar/aprender/enseñar/compartir conocimiento efectivo. Apoyándose en la creación literaria, a la par de la correcta tildación de las palabras usadas.	Cuento.
Diana	Comprender textos históricos para expresar opiniones.	Leer y comprender textos históricos para expresar por escrito una opinión respecto a temáticas específicas abordadas en dichos textos.	Texto de opinión sobre un hecho histórico.

Fuente: elaboración propia.

Paulatinamente, revisamos literatura especializada que apoyaba a las profesoras en sus decisiones didácticas y, principalmente, en la comprensión del objeto de enseñanza. Los textos orientados al estudio de los objetos de enseñanza fueron proponiéndose según las necesidades que externaban las maestras. En cambio, los orientados hacia la didáctica general se proponían como lecturas para todas.

156

La característica principal del diseño fue la innovación tanto en la forma de elaborarlo como en el tratamiento didáctico dado a los contenidos. De modo que las profesoras fueron enriqueciendo sus diseños, tomando en consideración las observaciones de todo el equipo, tanto el que se hacía del trabajo propio como del ajeno. El diálogo en torno a los avances se fundamentó en la didáctica de la lengua y la didáctica general, –sobre todo temas de evaluación y la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje–, principalmente.

En la etapa tres, las profesoras trabajaron individualmente en la última versión de su diseño. Cada una tuvo la libertad de incorporar los ajustes finales que consideró necesarios. Estas versiones incluyeron consignas de trabajo más claras y detalladas, así como el material didáctico requerido para las actividades.

Finalmente, en la etapa cuatro, las profesoras retroalimentaron el desarrollo de la experiencia de acompañamiento con un cuestionario de preguntas abiertas. En las maestras externaron sus reflexiones sobre los aciertos y dificultades del proceso de acompañamiento del que formaron parte y dieron sugerencias para mejorarlo.

Etapas y actividades más relevantes en el proceso de acompañamiento

Una de las etapas cruciales del proceso de acompañamiento pedagógico fue la Revisión y reescritura del diseño didáctico. La más extensa del proceso. En ella las participantes retroalimentamos los diferentes avances de los diseños a través de la reflexión compartida.[35] Este modo de reflexión, además de someterse al juicio de quien conforma el espacio de crítica, implica el desarrollo de elementos dialógicos para analizar el trabajo realizado. Las profesoras, a través del reconocimiento colectivo de su propia labor, valoraron y evaluaron las fortalezas y debilidades propias y ajenas. La reflexión derivó en procesos de revisión y reescritura innovadores para las docentes, porque ninguna había participado previamente en procesos de acompañamiento pedagógico durante la planificación, por ende, tampoco tenían experiencia en la reescritura colaborativa de un diseño didáctico.

La retroalimentación fue una de las actividades centrales dentro del proceso de acompañamiento. Entendimos la retroalimentación como los comentarios que se dan para que quien es retroalimentado comprenda qué tiene que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. Por parte de las formadoras, una tarea esencial era potenciar a través de sus comentarios el pensamiento reflexivo, mientras que las profesoras jugaban dos roles alternadamente: unas veces retroalimentaban el trabajo de sus compañeras, asumiendo la función de expertas, y otras recibían la retroalimentación para mejorar sus diseños.

Las actividades más significativas fueron: a) la revisión de bibliografía de referencia que les permitiera fortalecer su comprensión del objeto de enseñanza, y b) la lectura de modelos textuales para formarse una idea más clara de la práctica social del lenguaje y el producto escrito que elaborarían los alumnos.

157

La revisión de bibliografía de referencia para el conocimiento del objeto de enseñanza se desarrolló con más intensidad en los diseños de Yolanda y Paulina. El trabajo con temas de acentuación gráfica en el marco de la producción de un cuento y con la morfología de las palabras para la construcción de un diccionario ilustrado exigió a las maestras la revisión de bibliografía vinculada con aspectos lingüísticos del español. Dado que la revisión de bibliografía especializada se planteó acorde con las necesidades de los diseños y de sus autoras, se ofreció un primer grupo de textos que las formadoras consideramos como un posible apoyo para la enseñanza.

La revisión de modelos textuales, por su parte, estuvo principalmente orientada a que las profesoras comprendieran con más claridad el propósito comunicativo y la estructura del género que iban a enseñar. Particularmente, Leslie y Diana, revisaron diferentes artículos de divulgación y opinión, respectivamente, para tener más claras las características del propósito comunicativo, la estructura y los recursos lingüísticos de estos textos. En el caso de

35. María Verónica Leiva, Carmen Montecinos y Felipe Aravena, "Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores", RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2016, pp. 1-17.

Citlalli, a partir de la reflexión sobre los modelos textuales logró identificar que en el diseño estaba tomando como iguales las recetas de cocina y las recetas para elaborar remedios caseros. La profesora incluía indistintamente actividades con unos u otros en su diseño, lo cual podría generar confusión en los alumnos para quienes fue diseñado.

Transformaciones del diseño didáctico

Una de las transformaciones más notorias que derivaron de la actividad de retroalimentación se presentó en el producto del proceso de planificación: el diseño didáctico. Identificamos diferentes cambios entre las versiones iniciales y finales de los diseños, que pueden agruparse en: planteamiento de objetivos de enseñanza, la delimitación de formas e instrumentos de evaluación y fundamentación explícita de sus decisiones didácticas.

En cuanto a las modificaciones en el planteamiento de los objetivos de enseñanza, se observó que las profesoras puntualizaron más claramente sus intenciones al delimitar qué querían enseñar de la práctica social del lenguaje y su producto escrito. En la Tabla 4, en el planteamiento del objetivo general, Leslie cambió su interés de los aspectos sintácticos y semánticos del artículo de divulgación por las formas de referir y parafrasear información. Una vez que la profesora reflexionó sobre las consecuencias de plantear un objetivo tan amplio y ambiguo, y a partir de la revisión de diferentes modelos textuales del artículo de divulgación, seleccionó un contenido más acotado.

158

Tabla 4. **Objetivo general de enseñanza: diseño de Leslie**

Primera versión	Versión final
Fortalecer en los alumnos la redacción de artículos de divulgación en los que pongan en juego las características de su estructura y algunos aspectos sintácticos y semánticos que deben contener.	Escriban artículos de divulgación utilizando las características de su estructura, así como formas de referir y parafrasear información.

Fuente: elaboración propia.

En otro ejemplo, Citlalli modificó los objetivos específicos (Tabla 5) a partir de la comprensión del propósito de la práctica social del lenguaje que pretendía enseñar (elaboración de un recetario de remedios caseros). Además, vinculó los objetivos con el propósito comunicativo, la estructura y algunos recursos lingüísticos característicos del género textual.

Tabla 5. **Objetivos de enseñanza: diseño de Citlalli**

Objetivos específicos
Identifiquen las características y el propósito comunicativo de los recetarios. Utilicen mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o un párrafo. Empleen verbos en infinitivo para dar indicaciones.

Fuente: elaboración propia.

Los cambios en las formas e instrumentos de evaluación que caracterizaron la versión inicial y final del diseño también resultaron relevantes. En los diseños iniciales, la evaluación procesual no se tomaba en cuenta; mientras que en las versiones finales las profesoras integraron herramientas de evaluación en diferentes momentos de su intervención. En el ejemplo siguiente, Leslie propuso una lista de cotejo para orientar la coevaluación del artículo de divulgación. Además, incluyó una tarea para el docente a partir de esta coevaluación.

Tabla 6. **La evaluación de los aprendizajes: diseño de Leslie**

<table>
<tr><th>Primera versión</th><th>Versión final</th></tr>
<tr><td>Intercambiarlo [el artículo de divulgación] con los compañeros y realizar una crítica entre todos para saber cuánto mejoró nuestro texto.</td><td>Intercambiar el artículo con sus compañeros y realizar una crítica entre todos para saber cuánto mejoró nuestro texto utilizando la siguiente lista de cotejo.
<table>
<tr><th>El texto:</th><th>Sí</th><th>No</th></tr>
<tr><td>Contiene el listado de fuentes bibliográficas de donde se obtuvo información.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Contiene algún gráfico o imagen que haga referencia al tema tratado</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>El contenido se logra entender (tiene una secuencia)</td><td></td><td></td></tr>
</table>
El docente debe de realizar una retroalimentación en este punto para identificar qué elementos de los evaluados es necesario reforzar.</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

En otro ejemplo, Paulina retomó una herramienta de evaluación propuesta por Kaufman,[36] para construir un instrumento para autoevaluar la ortografía literal y acentuación gráfica de sus alumnos en el marco de la producción de un cuento. A través de una lista de cotejo, los estudiantes registraron sus logros con relación a contenidos formales del español en dos momentos distintos del proceso de escritura de un cuento, lo que les permite llevar un registro de sus progresos y de sus necesidades.

36. Kaufman, *op. cit.*

En otro ejemplo, la versión final del diseño de Diana presenta las tareas que van a realizar los alumnos más detalladamente (Tabla 7). Además, integra elementos como el acercamiento género textual que estaba enseñando (artículo de opinión a partir de sucesos históricos) a partir de la exploración de modelos textuales en donde se presentan opiniones y razones para defenderlas. Los cambios en las formas de plantear las consignas parecen estar relacionados con un mejor conocimiento del objeto de enseñanza, lo que le permitió a Diana expresar más detalladamente lo que quería lograr y cómo esperaba hacerlo.

Tabla 7. **Las consignas de enseñanza: diseño de Diana**

Primera versión	Segunda versión
Presentar a los alumnos un ejemplo de crítica a una película, analizar con los alumnos la forma en que está escrita e identificar los puntos de vista del escritor. Permitir que los alumnos elaboren una primera versión de una crítica hacia el texto que leyeron. Comentar con los alumnos qué dificultades enfrentaron.	Presentar a los alumnos un ejemplo de crítica a una película, analizar con los alumnos la forma en que está escrita e identificar los puntos de vista del escritor. Señalar que una película aborda un hecho no real, muy diferente de cuando nos referimos a hechos históricos que tienen evidencias con fuentes primarias y secundarias (mencionar ejemplo). Sin embargo, la crítica a la película nos servirá para observar cómo un escritor da su opinión (punto de vista personal) y propone una argumentación (razón justificada). Grupalmente, identificar en el texto las opiniones personales que da el autor referente a una película. Permitir que los alumnos elaboren una primera versión de una crítica del texto que leyeron y destacar la importancia de la libertad como una garantía individual. Comentar con los alumnos qué dificultades enfrentaron.

Fuente: elaboración propia.

160

Finalmente, en cuanto a la fundamentación teórica explícita de las decisiones didácticas que tomaron las profesoras, Paulina explicó la metodología del trabajo por proyectos y agregó una referencia a las formas de evaluación que utilizó. El esquema que elaboró la profesora (Figura 1) sintetiza diversas posturas teóricas que consideró en su planificación didáctica. La síntesis de la maestra parece sugerir que comprendió los procesos de aprendizaje y ofreció actividades más acordes con la enseñanza de la lengua y sus objetivos, así como la integración de procesos de evaluación formativa que no estaban presentes en su primera versión.

Figura 1. **Fundamentación metodológica de la secuencia didáctica: diseño de Paulina**

Discusión y conclusiones

La reflexión anticipada de la práctica docente a través del proceso de planificación didáctica permite que el profesor conciba, desde momentos previos a la acción, las rutas por las que se encaminarán la enseñanza y el aprendizaje. Por sí mismo, este proceso anticipatorio puede repercutir positivamente en el proceso educativo. Ahora bien, si el proceso de planificación se integra en una experiencia de acompañamiento pedagógico, también enriquece la formación docente. En este trabajo se sistematizó la experiencia de acompañamiento pedagógico a profesoras de primaria y secundaria durante la construcción de un diseño didáctico para enseñar español. El objetivo de este artículo es, en un primer momento, reconstruir el proceso y, posteriormente, dar cuenta de los momentos y actividades más relevantes del acompañamiento.

A partir de la sistematización de la experiencia, fue posible identificar que las profesoras participantes revisaron y reescribieron sus diseños en el marco de las actividades de retroalimentación orientada a la revisión de opciones metodológicas para enseñar español y del estudio de sus objetos de enseñanza. Las maestras construyeron y comprendieron la lógica de elaboración de los diseños didácticos, y se involucraron activamente en decisiones tanto teóricas como de contenido en las que no están acostumbradas a participar.

Los productos derivados de los procesos de planificación[37] son, indudablemente, provisorios ya que tendrían que contrastarse con la compleja realidad educativa desde la cual las profesoras los concibieron. No obstante, el proceso seguido para elaborarlos –la planificación didáctica– las empoderó como profesionales que tomaron decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. En concordancia con los aportes de Perrenoud , Zabalza y Harf,[38] las

37. Harf, *op. cit.* 1995.
38. Perrenoud, *op. cit.*; Zabalza, *op. cit.* 2003; 2004; Harf, *op. cit.* 1995.

profesoras movilizaron diferentes habilidades didácticas –generales y específicas– y pedagógicas al construir sus diseños didácticos.

El acompañamiento a las profesoras durante sus procesos de planificación implicó una dinámica de trabajo horizontal entre formadoras y profesoras basada en el diálogo entre colegas.[39] De este modo, todas las participantes teníamos las mismas posibilidades de aprender y de aportar en el proceso de acompañamiento. Las formadoras llevamos a cabo el papel de expertas en didáctica general y específica, y coordinamos las sesiones del proceso. Las profesoras, por su parte, fungieron el papel de expertas en el conocimiento del contexto escolar, de sus alumnos (intereses y formas de trabajo) y de la gestión de la clase. En ese sentido, todas las sugerencias y retroalimentaciones siempre quedaron a juicio de las profesoras, pues solo ellas conocían a cabalidad sus contextos de intervención.

Sobre la forma de trabajo en línea, fue posible observar que las participantes nos adecuamos rápidamente a la virtualidad, lo que facilitó actividades como compartir documentos, revisiones y retroalimentaciones. El distanciamiento social impuesto a raíz de la llegada de la COVID-19 a México no fue un obstáculo en la concreción del acompañamiento. A partir de lo expuesto en la sistematización, se confirmó que la virtualidad implicada en todas las actividades de la experiencia de formación benefició ampliamente su desarrollo. Las herramientas de conexión remota facilitaron la adaptación de horarios y el trabajo sincrónico y asincrónico dentro del equipo. Por consiguiente, la virtualidad se vislumbra como una opción para replicar el acompañamiento con otros profesores interesados en la experiencia.

162

Una característica que las profesoras participantes comparten, y que sin duda no es atribuible al proceso de acompañamiento, es la relevancia que le dan a la planificación en sus prácticas docentes. Todas ellas consideran que planear les permite organizar la enseñanza y en ese sentido, están conscientes de que sus diseños pueden mejorarse para ofrecer mejores condiciones para que el aprendizaje fluya en las aulas. Esto facilitó el proceso de retroalimentación porque en todo momento hubo disposición para reescribir y leer con ojos de revisor los avances en la construcción del diseño.

Reconocemos ampliamente, que al tratarse de un trabajo exploratorio, hay diferentes limitaciones que requieren resolverse. En las reflexiones de cierre que elaboraron las profesoras identificamos que un gran reto para ellas fue el tiempo destinado al proceso de acompañamiento. Al tratarse de una

39.Lea Vezub, "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires", *Revista Espacios en Blanco*, núm. 15, junio, 2005; Consuelo Vélaz, Consuelo, "Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante, en Profesorado", *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 1, 2009. Consultado en https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf ; Domingo Segovia, "La asesoría a la escuela para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje", en D*esarrollo de la gestión educativa en México: situación y perspectivas,* Bolívar, A. (ed.), México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009; Segovia, op. cit. 2010; Domingo Segovia, "Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la asesoría", *Revista Perspectiva Educacional,* núm. 2, 2012. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328168006.pdf?

actividad voluntaria, las profesoras continuaron con sus labores docentes y, a la vez, participaron en las tareas propuestas como parte del proceso. Esto implicó una carga laboral extra que incidió en la modificación de fechas de reuniones y de entrega de nuevas versiones del diseño para la revisión. Estos cambios no interrumpieron el desarrollo del acompañamiento, porque hubo apertura y flexibilidad por parte del grupo para adecuarse a los requerimientos individuales cuando estos surgían.

Otro de los retos que experimentó el acompañamiento, fue el cambio repentino en el modo de concretar el proceso de acompañamiento. A partir de la nueva realidad impuesta por la pandemia, todas las actividades se desarrollaron en línea. Este cambio implicó modificaciones de forma que no incidieron en el fondo del proceso, sin embargo, es imprescindible reconocer que el acompañamiento no se planeó de modo virtual. Muy probablemente, las formas de trabajo podrían mejorarse después de revisar en profundidad lo que sugieren los expertos en educación a distancia.

Finalmente, las posibilidades de indagación que se abren a partir de estos primeros acercamientos al tema se relacionan con dos ámbitos principales: la formación continua y la construcción de material didáctico. En cuanto la primera, este trabajo muestra que el proceso de acompañamiento permite la reflexión sobre las prácticas y puede emplearse como experiencia de formación continua. El trabajo con la planificación brindó oportunidades para reflexionar y aprender sobre las prácticas propias y ajenas para entender mejor lo que iban a enseñar (el objeto de enseñanza) y cómo iban a enseñarlo (metodologías didácticas). Sobre el segundo ámbito, a diferencia de las prácticas usuales en que se elaboran los libros de texto gratuitos y los materiales curriculares en la educación básica mexicana por especialistas, en el mejor de los casos lingüistas, sin conocimiento de didáctica y ajenos a las prácticas de enseñanza de los profesores, a los contextos de los estudiantes y sin el tiempo suficiente para probar el funcionamiento de lo que proponen, las profesoras junto con las formadoras que participaron en este trabajo, exploraron una alternativa para la construcción de materiales didácticos para la enseñanza del español en donde las docentes (sus contextos de práctica y sus saberes profesionales) ejercieron una función central en la toma de decisiones.

163

Referencias

ARNAUT, Alberto, *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua en Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, México, SEP, 2006.

BÁRCENA, Fernando, *La incertidumbre pedagógica*, Madrid, Narcea, 2005.

CASTEDO, Mirta Luisa, "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida*, núm. 3, 1995, pp. 1-28.

_____, "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México, 2003.

CAPELÁSTEGUI, Pilar, *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2003.

DOLZ, Joaquim. y Aguste Pasquier, *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria,* España, Gobierno de Navarra y Departamento de Educación y Cultura, 1996.

DOLZ, Joaquim y Bernard Schneuwly, "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 11, 1997. pp. 77-98.

_____, *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*, 2011. Consultado en https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c

ESCUDERO, Juan Manuel, "La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico", en *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Jesús Domingo (ed.) Barcelona, Octaedro, 2001, pp. 15-50.

GINÉ N. y A. Parcerisa, *Planificación y análisis de la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.

GVIRTZ, Silvina y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2008.

HARF, Ruth, *Poniendo la planificación sobre el tapete*, Buenos Aires, Centro de formación constructivista, 1995.

HESS, Karina, "Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 2, 2019, pp. 193-215. Consultado en https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.2.010

DANIEL Hopkins, "Meeting the Challenge. An Improvement Guide for School Leadership and Management, núm. 22, vol. 3." London: Department for Education and Skills. 2001. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/240533800_School_Improvement_for_Schools_Facing_Challenging_Circumstances_A_Review_of_Research_and_Practice

JARA, Óscar, "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano–una aproximación histórica". *Revista diálogo de saberes, septiembre-diciembre de 2019*, pp. 118-129. Consultado en http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

KAUFMAN, Ana María, "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... Y no morir en el intento". *Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3, 2005, pp. 6-20.

LEIVA, María Verónica, Carmen Montecinos y Felipe Aravena, "Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores", *RELIEVE. Revista Electrónica*

de Investigación y Evaluación Educativa, núm. 2, 2016, pp. 1-17.

PERRENOUD, Philippe, *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*, Bogotá, Magisterio Editorial, 2010.

REYES, Norma Sanjuana. y Yolanda López, *La asesoría técnico-pedagógica en educación básica: diagnóstico, pronostico y alternativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009

RIESTRA, Dora, *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008

_____, *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes,* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2014

SEGOVIA, Domingo, "La asesoría a la escuela para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje", en Desarrollo de la gestión educativa en México: situación y perspectivas, Bolívar, A. (ed.), México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009, pp. 101-126.

_____, "Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría", *Revista iberoamericana de educación*, núm. 54, septiembre 2010, pp. 65-83. Consultado en https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a03.pdf

_____, "Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la asesoría", *Revista Perspectiva Educacional*, núm. 2, 2012, pp. 91-112. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328168006.pdf?

SEP, *Orientaciones para la planificación didáctica. Materiales para el desarrollo curricular*, México, SEP, 2011.

VACA, Jorge, "Ortografía y significado. Lectura y Vida", *Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 1, 1983, pp. 1-7. Consultado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n1/04_01_Vaca.pdf

_____, "Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía" *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre de 2014 pp. 278-318. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303010.pdf

VERNON, Sofía y Mónica Alvarado, "El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos", *Revista mexicana de investigación educativa,* vol. 18, núm. 56, enero-marzo de 2013. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

VÉLAZ, Consuelo, "Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante, en Profesorado", *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 1, 2009, pp. 210-229. Consultado en https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf

VEZUB, Lea, "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires", *Revista Espacios en Blanco*, núm. 15, junio 2005, pp. 211-242.

ZABALZA, Miguel, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003.

_____, *Diseño y Desarrollo Curricular,* Madrid, Narcea, 2004.

IX

Exámenes de selección y derecho al bachillerato durante la COVID-19

Juan Carlos Ortega Guerrero
Universidad Veracruzana
juaortega@uv.mx
Carlos García Trujillo
Universidad Veracruzana Correo
carlogarcia@uv.mx
Ragueb Chain Revuelta
Universidad Veracruzana Correo
rchain@uv.mx

Introducción

En el estado de Veracruz existen doce subsistemas de bachillerato que cada año reciben a alrededor de 125 mil estudiantes de nuevo ingreso.[1] Para decidir su ingreso y cómo se distribuyen se aplica un examen que los jóvenes presentan en la escuela a la que desean ingresar, todos asisten el mismo día y a la misma hora, provocando una gran aglomeración dentro y fuera del plantel, ya que además suelen ser acompañados por sus familiares. El examen constó de 100 a 120 preguntas y fue contestado en tres horas máximo.

Debido a la pandemia por COVID-19 la aplicación presencial del examen no era posible, ya que las medidas de distanciamiento social no permitían reunir a los estudiantes en espacios cerrados. Por lo anterior, la aplicación de exámenes de ingreso al bachillerato o evaluaciones diagnósticas, en muchas instituciones se realizaron en 2020 a través de Internet. Para ello se tuvieron que implementar mecánicas de verificación de identidad y supervisión que dieran legalidad al proceso y que a la vez no pusieran en desventaja a la población que carece de equipo de cómputo, internet, o que cuenta con estos de manera limitada.

En este capítulo se documentan las condiciones requeridas para la aplicación del examen en línea. Con la información obtenida a través de los

1. Secretaría de Educación Pública (SEP), Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018, 2018. Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf; SEP, Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019, 2019. Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx; SEP, Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020, 2020. Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

sistemas electrónicos de registro y aplicación del examen diseñados por un equipo de la Universidad Veracruzana se analiza el resultado obtenido por los aspirantes a ingresar a uno de los subsistemas de bachillerato más grande del Estado de Veracruz tanto en distribución geográfica como en número de estudiantes que atiende.

Al utilizar los datos de edad, sexo, lugar de residencia y puntaje obtenido en el examen se analizó lo ocurrido en 2020 y se comparó con el proceso del 2018. Se concluyó que hubo uno disminución en el número de aspirantes y que se dieron situaciones desventajosas para los jóvenes que habitaban en zonas no metropolitanas del estado.

Debido a las ventajas que representa el examen en línea, tanto por tener menor costo como por no requerir el traslado y reunión de los aspirantes, es previsible que la mecánica de aplicación a través de Internet continuará, aunque pase la pandemia por COVID-19, por lo tanto, es necesario tomar medidas para captar más estudiantes y eliminar los elementos que afectan a los jóvenes que no cuentan con equipo de cómputo o no tienen un acceso de banda ancha de Internet.

Examen de ingreso, ¿para qué?

Los exámenes de evaluación de conocimientos, para egresar de un nivel escolar o para ser aceptado en el siguiente, se empezaron a aplicar en México a partir de los años sesenta del siglo pasado convirtiéndose, a partir de los noventa, en parte de una política educativa que pretendía mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes y tener control sobre los docentes.[2]

167

Esta política de evaluación masiva no es exclusiva de México, más bien responde a criterios internacionales. A partir de un primer estudio en 1959 denominado *La enseñanza elemental y secundaria de las matemáticas en los países,* la cantidad de evaluaciones auspiciadas por entidades privadas u organismos internacionales como la UNESCO y la OECD ha crecido; de estas evaluaciones quizá la más conocida es el *Programme for International Student Assesment* (Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes) conocido como prueba PISA por sus siglas en inglés.

En México la primera aplicación masiva de exámenes tuvo lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1962 con los exámenes de ingreso a la Facultad de Medicina.[3] A partir de la creación del Centro Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) en 1994, la aplicación de exámenes estandarizados de ingreso se hizo práctica común en instituciones públicas de educación media superior y superior. Para el ingreso al bachillerato el CENEVAL aplica dos tipos de examen: el EXANI-I Admisión,

2. Rosa Aurora Padilla, "El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido?" *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios,* núm. 48, abril de 2007, pp. 27-33. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004804

3. Ángel Díaz, "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 29, abril-junio de 2006, pp. 583-615.

que "evalúa la aptitud académica de los aspirantes a través de conocimientos y habilidades numéricas, verbales y no verbales en áreas de la comunicación y pensamiento matemático, las cuales se consideran predictivas del desempeño académico en el primer ciclo escolar",[4] y el EXANI-I Diagnóstico, que "proporciona información del nivel de logro académico adquirido en áreas disciplinares de la educación básica (secundaria) y que son fundamentales para iniciar estudios de tipo medio superior".[5] Este último examen no es obligatorio para los procesos de admisión.

Estos exámenes, basados en la Teoría de los tests,[6] han sido ampliamente cuestionados por medir conocimientos inertes, que lo que pretenden es la repetición memorística de los contenidos de un programa de estudio,[7] además de que no proporcionan una retroalimentación para determinar los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.[8]

Si en un principio se planteaba la necesidad de hacer exámenes de selección para el ingreso al bachillerato a fin de seleccionar a los estudiantes mejor preparados, a partir de 2012 cuando se reformaron los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para hacer obligatoria la Educación Media Superior (EMS) esto deja de tener sentido, ya que se debería aceptar a todos los jóvenes que solicitan ingreso a los bachilleratos públicos.

En general el acceso a la EMS está garantizado. El Gobierno Federal se planteó como meta que para el año 2018 la tasa de escolarización[9] de los jóvenes de entre 15 y 17 años en la EMS llegaría al 80 %, y que se alcanzaría la cobertura total en las diversas modalidades de bachillerato a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022.[10] La cobertura universal casi se ha logrado, ya que en 2019 a nivel nacional era del 96.5 % y en Veracruz alcanzamos el 91.3 %. En Veracruz la tasa de absorción (estudiantes que terminan un nivel y se inscriben en el siguiente) de secundaria a bachillerato es del 95.6 %.[11]

No obstante, siguieron aplicándose exámenes de ingreso que se justificaban cuando en algún plantel había más demanda de lugares que los espacios disponibles, situación que se presenta cuando los estudiantes o sus padres prefieren algún plantel por percibir que la educación que se imparte ahí es de calidad o por ubicarse cerca de sus domicilios, pero dichos exámenes resultan inútiles en planteles que cuentan con espacios suficientes para satisfacer la demanda o incluso quedan lugares vacantes.

168

4. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), *Exámenes Nacionales de Ingreso* EXANI I, 2020, párr. 1. Consultado en https://www.ceneval.edu.mx/exani-i
5. *Ibid*., párr. 2.
6. Benjamin D. Wright y Mark H. Stone, *Diseño de mejores pruebas, utilizando la técnica de Rasch*, México, CENEVAL, 1998.
7. Ángel Díaz, *El examen: textos para su historia y debate*, México, CESU, Plaza y Valdéz, 1993.
8. Padilla, *op. cit.*
9. La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos, es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien.
10. Secretaría de Gobernación (SEGOB), *Ley general de educación*, México y SEGOB, 2013.
11. SEP, *op. cit.*, 2019.

La aplicación del examen de ingreso, por lo común, se hace utilizando cuadernillos impresos, el examen en sí, y se anotan las respuestas en hojas de lectura óptica. Generalmente, los aspirantes a ingresar se registran en el plantel del subsistema de bachillerato que desean estudiar y es ahí donde presentan el examen, todos el mismo día y a la misma hora; en casi todos los subsistemas de bachillerato la aplicación la hace el CENEVAL.[12] El proceso para aplicar el examen implica gastos para todos los involucrados: a los aspirantes se les pide pagar el derecho a hacerlo, pago que a veces se duplica o triplica al inscribirse al examen en varios subsistemas en su afán por asegurar su ingreso; por su parte los directivos de los bachilleratos deben financiar, planear y ejecutar la logística para aplicar el examen: distribuir los exámenes y hojas de respuesta, acondicionar los salones, pagar al personal que supervisará la aplicación y a la institución que elabora y califica el examen, entre otras actividades.

El examen de ingreso y la COVID-19

La aplicación del examen de ingreso a la EMS implica concentrar en las escuelas a miles de personas entre estudiantes, profesores y personal auxiliar. Cuando en marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales nadie sabía durante cuánto tiempo se extendería el "Quédate en casa" y las medidas de distanciamiento social. Poco a poco, los ciudadanos y las autoridades nos dimos cuenta que esta situación se extendería por mucho tiempo, pero pocos previeron que podría llegar hasta junio, durante este mes se aplican los exámenes de ingreso al bachillerato y se inician clases a finales de agosto. Así, se fueron posponiendo estos procesos con la idea de poder realizarlos de la misma manera que en años anteriores hasta que, ante la realidad de la pandemia, se empezó a pensar en la utilización de aplicaciones en línea que evitaran la concentración de personas, pero que planteaban otro tipo de retos.

169

Además de las críticas a este tipo de exámenes, expuestas anteriormente, aplicarlo en línea plantea problemáticas nuevas: era necesario el acceso a equipos de cómputo adecuados, se debía disponer de lugares apropiados (privados, silenciosos, donde no circulara ninguna persona), era imprescindible contar con acceso a internet con ancho de banda suficiente, se debía asegurar que no se interrumpiera la energía eléctrica, era necesario establecer reglas claras para no incurrir en violaciones a la privacidad debido a la necesidad de activar la cámara de la computadora para la supervisión y asegurar la identificación de la persona que resolvía el examen. Problemas que fácilmente pueden generar una mayor desventaja a la población que radica en zonas no urbanas o que tiene condiciones socioeconómicas adversas.

Para hacer el examen en línea se requiere tener una computadora con características técnicas suficientes para manejar gráficos, velocidad de pro-

12. Aunque esto es diferente en la Ciudad de México y municipios conurbados del Estado de México en donde la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) lleva a cabo desde 1996 concurso de asignación único para los casi veinte subsistemas de bachillerato de esa zona.

cesamiento y cámara o lector de huellas digitales en los casos en los que requieran sistemas de verificación de identidad más sofisticados, equipos de los que no siempre disponen los estudiantes; para facilitar el acceso es necesario diseñar *software* que pueda ejecutarse en tabletas electrónicas o en teléfonos celulares que se han convertido en dispositivos muy útiles para estas tareas y de los cuales disponen más del 83 % de los hogares.[13]

Así mismo, se pide a los jóvenes que no sean auxiliados por sus padres u otras personas. En los casos donde se implementa la supervisión con cámaras, se les indica que solo el aspirante debe estar frente a la computadora durante la aplicación y son sancionados con la disminución del puntaje o incluso con la cancelación del examen, si se detectan violaciones continuas a esta regla. Algunos jóvenes cuentan con espacios para hacer esta actividad en sus casas sin interrupción, pero otros no, o en algunos casos tienen que rentar una computadora en un "café internet" en donde es difícil controlar quién circula por el área. El acceso a internet con ancho de banda suficiente puede resultar caro o no estar disponible en ciertos lugares, la falta de este puede tener como consecuencia una respuesta lenta del sistema haciendo que cada pregunta tarde mucho tiempo en mostrarse o demore en registrarse la respuesta o, en el peor de los casos, imposibilitar la conexión. El uso de dispositivos móviles con conexión a través de datos celulares puede ser cara si consideramos que la aplicación típica de un examen toma tres horas y la transmisión de datos puede superar los 3 gigabytes (GB).

Si bien los cortes de corriente eléctrica no son un problema en zonas urbanas, esto cambia en algunas regiones en las que la electricidad no está disponible todo el día o sufre caídas eventuales que pueden interrumpir la aplicación del examen o imposibilitar entrar el día que se tiene asignado.

170

Para verificar de identidad de los aspirantes que presentan el examen se usan principalmente el reconocimiento facial, la lectura de huella digital o la medición de la dinámica del tecleo. El uso de estas técnicas de inteligencia artificial para la identificación automática de personas ha sido impulsada principalmente con fines de control y supervisión de masas,[14] de ahí que han sido cuestionadas por el potencial uso indebido de la información que recaban,[15] el sesgo por género o grupo racial que pueden presentar, así como por el estrés al que están sometidos los estudiantes al desconocer cómo se les está supervisando (Andrejevic y Selwyn, 2020; Gonzales, McCrory, y Lynch, 2018; Heilweil, 2020; Pfister, Li, Zhao y Pietikäinen, 2011).[16] La aplicación del examen

13. Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*, 2019. Consultado en https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Tabulados

14. Juan Carlos Ortega y Luis Miguel Pellegrin, *La Inteligencia Artificial y la Educación Superior*, México, ANUIES, 2019.

15. Siva Vaidhyanathan, *La Googlización de todo (y por qué deberíamos preocuparnos)*, México, Océano, 2012.

16. Mark Andrejevic y Neil Selwyn,"Facial recognition technology in schools: critical questions and concerns", *Learning, media and technology,* núm. 2, 2020, pp. 115-128. Consultado en https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439884.2020. 1686014?needAccess=true; Amy Gonzales, Jessica McCrory y Teresa Lynch, "Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct". *Communication Research,* 2018, pp. 750-770.

en línea debe tomar en cuenta lo anterior para no generar desconfianza en los jóvenes y evitar posibles violaciones en el manejo de información confidencial.

El caso de Veracruz 2020

Según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP)[17] en el ciclo 2018-2019 había más de cinco millones y medio de estudiantes de bachillerato en México, de los cuales 93 % estudiaba en la modalidad escolarizada. La proporción de hombres y mujeres era cercana al 50 % (Tabla 1).

Tabla 1. **Estudiantes de bachillerato a nivel nacional por modalidad Ciclo escolar 2018-2019**

Modalidad	Hombres	Mujeres	Total
Escolarizada	2,579,040	2,660,635	5,239,675
No escolarizada	176,016	192,529	368,545
Total	2,755,056	2,853,164	5,608,220

Fuente: (SEP, 2019).

De los estudiantes que cursan el bachillerato en México 82 % lo hacen en instituciones públicas, 4,587,136 jóvenes en el ciclo escolar 2018-2019.[18]

171

Tabla 2. **Estudiantes de bachillerato a nivel nacional por fuente de financiamiento Ciclo escolar 2018-2019**

Modalidad	Hombres	Mujeres	Total
Público	2,266,366	2,320,770	4,587,136
Privado	488,690	532,394	1,021,084
Total	2,755,056	2,853,164	5,608,220

Fuente: (SEP, 2019).

Para atender a estos estudiantes existe una gran cantidad de subsistemas que se agrupan en bachilleratos generales, bachilleratos tecnológicos y escuelas profesionales técnicas que en cada estado se organizan de acuerdo con sus propias características.

En Veracruz existen los siguientes subsistema de bachillerato: Bachillerato de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV), Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Bachillerato Tecnológico Industrial y de

Consultado en https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650218796366; Rebeca Heilweil, Paranoia about cheating is making online education terrible for everyone, 2020. Consultado en https://www.vox.com/recode/2020/5/4/21241062/schools-cheating-proctorio-artificial-intelligence; Tomas Pfister, Xiaobai Li, Gouying Zhao y Matti Pietikäinen, "Recognising spontaneous facial micro-expressions", Paper presented at the 2011 International Conference on Computer Vision, Barcelona, España, 2011.

17. SEP, *op. cit.*, 2019.

18. Ibid.

Servicios (CBTIS), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECYTEV), Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Consorcio Clavijero, Dirección General de Bachilleratos (DGB), Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), Dirección General de Telebachillerato del Estado de Veracruz (TEBAEV), Colegio de Bachilleratos del Estado de Veracruz (COBAEV) y particulares. En conjunto el nivel medio superior en el estado de Veracruz es atendido por 25 723 profesores de 1 828 escuelas (SEP, 2019).

Dada la situación generada por la COVID-19, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) firmó acuerdos con la Universidad Veracruzana (UV) para que a través de investigadores adscritos al Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) se diseñara y aplicara una evaluación diagnóstica a los jóvenes que demandaban acceso al nivel medio superior y dejó a cada subsistema la decisión de aplicar la evaluación diseñada por la UV u otra que ellos decidieran, principalmente debido a que varios subsistemas ya habían contratado con el CENEVAL la aplicación del EXANI-I. De esta manera se acordó que la UV aplicara la evaluación diagnóstica a los aspirantes a tres subsistemas de bachillerato que nombraremos aquí como SB1, SB2 y SB3 a fin de mantener la confidencialidad de la información. Se definió que el instrumento a utilizar tuviera las siguientes características:

172

- Evaluación diagnóstica y no de selección.
- Con 110 reactivos de opción múltiple.
- Duración máxima de 3 horas.
- No presencial.
- En línea.
- Soporte en línea.
- Ser contestado en computadora, tableta o teléfono celular.
- Mecanismo para verificar con anticipación si el equipo de cómputo e internet es adecuado.
- Prever y compensar el tiempo de aplicación cuando existe pérdida de la señal de internet, luz eléctrica o fallas en los equipos de los estudiantes.
- Mecanismos para evitar que se copien y difundan los reactivos.
- Mecanismos para verificar la identidad del sustentante.
- Mecanismos para evitar que los sustentantes reciban ayuda de personas no autorizadas.
- Evitar que los aspirantes consulten páginas de Internet u otros materiales en la computadora al momento de hacer la evaluación
- Mecanismos para solucionar demandas de revisión.

Varias de las especificaciones enunciadas fueron definidas para evitar que la aplicación de la evaluación diagnóstica generara desventajas entre los aspirantes que no contaban con las condiciones idóneas, entre ellas: un equipo de cómputo o celular propio, que el equipo de cómputo no soportara la aplicación, que tuviera limitantes en el horario de acceso. Por ejemplo, se calculaba el tiempo transcurrido entre el momento que el aspirante contestaba un reactivo

y el momento en que aparecía en la pantalla el siguiente, si el tiempo excedía determinado parámetro se le abonaba la diferencia a las tres horas programadas porque suponíamos que la demora se debía a una conexión con poco ancho de banda o a una computadora lenta.

El caso del SB3[19] es particularmente interesante debido a que se contó con información detallada de las aplicaciones de 2018 y 2020, que permitieron comparar el desempeño de los aspirantes en dos aplicaciones totalmente diferentes, la del 2018 fue una aplicación en los planteles, de forma presencial y se utilizaron cuadernillos impresos y hojas de lectura óptica; en cambio la aplicación del 2020 fue a distancia, a través de dispositivos electrónicos y con apoyo y supervisión automatizada.

El SB3 cuenta con 71 planteles, organizados en ocho zonas geográficas que se pueden observar en la Figura 1.

Figura 1. **Zonas y planteles del SB3.**

Fuente: (SB3, 2020).

En el SB3, quedan más de dos mil lugares disponibles anualmente (Tabla 3). En el proceso de ingreso de 2020 únicamente en 13 planteles la demanda de ingreso superó los lugares disponibles y solo en cuatro planteles la sobredemanda superó los 100 espacios: Cosoleacaque (Zona VII), Coatzacoalcos (Zona VIII), Córdoba (Zona VI) y Minatitlán (Zona VIII), por esa razón en la aplicación de 2020 en estos planteles se hizo un proceso de supervisión de la aplicación más estricto, que consistió en horarios fijos para presentar la evaluación diagnóstica, identificación con fotografía y reconocimiento facial, vigilancia en la navegación que el aspirante hacía en su computadora y monitoreo permanente de la presencia de otras personas a través de la cámara de la computadora.

19. SB3, *Ubicación y datos de planteles*, 2020. Consultado en http://www.SB3.edu.mx/planteles/mapa_din.php

Tabla 3. **Oferta/demanda en el SB3 en 2020**

Zona	Oferta de nuevo ingreso	Demanda	Lugares no ocupados
1	2,050	1,517	533
2	1,600	1,333	267
3	1,850	1,546	304
4	2,200	1,849	351
5	1,800	1,632	168
6	2,600	2,564	36
7	2,600	2,442	158
8	2,600	2,310	290
Total	17,300	15,193	2 107

Fuente: elaboración propia.

La situación generada por la pandemia podría ser el motivo por el que los estudiantes no se inscribieran a la evaluación diagnóstica por no contar con recursos para pagarla, por no tener acceso a la tecnología necesaria, o esta fuera insuficiente, o por desconocimiento de la plataforma de registro.

Metodología

174

El propósito de la investigación fue conocer el efecto que tuvo la aplicación del examen diagnóstico en línea en los aspirantes a ingresar al bachillerato.

Usamos la metodología cuantitativa[20] para analizar el resultado de la aplicación del examen diagnóstico del año 2020 de casi 14 mil aspirantes de un subsistema de bachillerato público del estado de Veracruz. La estadística descriptiva nos permitió analizar los resultados y compararlos con los de la aplicación del año 2018.[21]

Las preguntas que guiaron nuestra investigación fueron:

- ¿Cambió la demanda respecto a años anteriores?
- ¿Tuvieron más problemas para presentar la evaluación diagnóstica y en dónde ocurrió?
- ¿Cuál fue el desempeño de los aspirantes?

La información que aquí se analiza proviene del Sistema de registro de aspirantes y del Sistema de aplicación y análisis de resultados. Los datos utilizados son del plantel al que quiere ingresar el aspirante, el número de lugares de primer ingreso disponibles, el municipio donde se ubica el plantel, la edad, el sexo y el puntaje obtenido por el aspirante. Se hicieron comparaciones entre lo ocurrido en la aplicación del año 2018 y del año 2020.

20. Fred N. Kerlinger, *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*, México, Mc Graw-Hill, 2002.
21. Mario F. Triola, *Estadística*, México, Pearson Educación, 2009.

Para analizar el efecto de la disponibilidad de internet se recurre al concepto de Zonas metropolitanas como se explica más adelante.

Análisis de la aplicación

Durante el mes de agosto, la UV aplicó la evaluación diagnóstica a casi 95 mil aspirantes y estudiantes a ingresar al bachillerato en tres subsistemas del estado de Veracruz (Tabla 4).

Tabla 4. **Evaluaciones diagnósticas aplicadas en 2020**[22]

Subsistema	Solicitantes	Aplicaron	No aplicaron
SB1	69,799	40,881	28,918
SB2	11,429	11,147	282
SB3	13,632	12,451	1,181
Total	94,860	64,479	30,381

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, se analizó lo que ocurrió en el caso del SB3. La aplicación de la evaluación diagnóstica se planeó para hacerse con cuadernillos impresos y hojas de lectura óptica, sin embargo, la pandemia por COVID-19 obligó primero a posponer la aplicación y posteriormente, como ya se expuso, a cambiar la forma en que se haría la evaluación diagnóstica.

175

Es así que, en la segunda quincena de agosto de 2020, se hizo la aplicación en línea a 13,632 aspirantes a ingresar al SB3, para presentar la evaluación diagnóstica podían utilizar un equipo de cómputo, tableta o teléfono celular.

Aunque técnicamente era posible hacer la aplicación de la evaluación en un solo día, el proceso se desarrolló en cinco días y en horarios escalonados, lo que nos permitía atender dudas y resolver problemas. Además, en el sexto día se habilitó la plataforma para dar oportunidad de presentar la evaluación a aquellos aspirantes que tuvieron algún problema en el día y hora que les tocaba originalmente. El principal problema consistió en la interrupción del examen debido a cortes de energía eléctrica y conexión lenta a internet. Durante la aplicación se implementaron mecanismos de autentificación y apoyo técnico. Además, previamente se informó a los aspirantes del tipo y características de la evaluación para que verificaran su equipo y durante el examen no recurrieran a material externo o apoyo de otras personas.

De un total de 13,632 aspirantes registrados, realizaron la evaluación diagnóstica 12,451 (Tablas 4 y 5), lo que representó el 91.3%; no se evaluaron 1,181, es decir 8.7%.

Aunque estas cifras representan un porcentaje de asistencia normal, ya que experiencias anteriores con otros bachilleratos, se presentaban a la eva-

22. En el caso del SB1 se invitó a aplicar la evaluación diagnóstica a los estudiantes de nuevo ingreso y a quienes ya estaban en 3º y 5º semestre. El no ser obligatoria ni requisito para ingresar explica el alto número de jóvenes que no aplicaron.

luación diagnóstica aproximadamente 95 % de los jóvenes registrados, en el caso del SB3 notamos dos datos que destacan. Primero, cuando comparamos 2018 con 2020, observamos que la demanda bajó en 2020 en 1,561 estudiantes, lo que representa una disminución del 10.3 % lo cual resulta significativo, aunque con los datos disponibles no podemos saber cuál fue el motivo. En segundo lugar, el porcentaje de aspirantes que habiéndose inscrito no presentó la evaluación diagnóstica fue mayor en 2020, ya que en 2018 no se presentaron el 3.1 % de los aspirantes mientras que en 2020 este porcentaje fue de 8.7 % (Tabla 5).

Tabla 5. **Demanda 2018 y 2020**

Año	Demanda total	Aplicaron		No aplicaron	
		Aspirantes	%	Aspirantes	%
2018	15,193	14,717	96.9%	476	3.1%
2020	13,632	12,451	91.3%	1,181	8.7%

Fuente: elaboración propia.

Desagregamos por sexo, para saber si hay alguna diferencia en esta categoría analítica en la aplicación del 2020 y encontramos que tanto hombres como mujeres hicieron el examen en la misma proporción (Tabla 6).

Tabla 6. **Demanda por sexo 2020**

Sexo	Demanda total	Aplicaron		No aplicaron	
		Aspirantes	%	Aspirantes	%
Hombre	6,547	5,964	91.1%	583	8.9%
Mujer	7,085	6,487	91.6%	598	8.4%
Total	13,632	12,451	91.3%	1,181	8.7%

Fuente: elaboración propia.

176

Decidimos agrupar los bachilleratos con un criterio espacial que nos ayudara a analizar la disponibilidad a internet y para esto recurrimos al concepto de *zonas metropolitanas*, criterio que ha sido explorado para explicar fenómenos educativos.[23] El concepto de *zona metropolitana* nace en los Estados Unidos en el siglo XX para identificar una urbe de gran tamaño para la cual el término de "ciudad" era rebasado en virtud de la complejidad urbana y la integración de áreas territoriales más amplias. Una zona metropolitana puede integrarse por:

> [...] conjunto de dos o más municipios donde se localiza una ciudad de 50 mil o más habitantes, cuya área urbana, funciones y actividades rebasan el límite del municipio que originalmente la contenía, incorporando como parte de sí misma o de su área de influencia di-

23. Juan Carlos Ortega y Miguel Angel Casillas, "Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas". *Revista de la Educación Superior*, núm. 168, octubre-diciembre de 2013, pp. 63-95.

recta a municipios vecinos, predominantemente urbanos, con los que mantiene un alto grado de integración socioeconómica. También se incluyen a aquellos municipios que por sus características particulares son relevantes para la planeación y política urbanas de las zonas metropolitanas en cuestión.

Adicionalmente, se define como zonas metropolitanas a todos aquellos municipios que contienen una ciudad de un millón o más habitantes, así como aquellos con ciudades de 250 mil o más habitantes que comparten procesos de conurbación con ciudades de Estados Unidos de América.[24]

En Veracruz se han definido nueve zonas metropolitanas que comprenden 45 municipios (de 212 que hay en el estado) en las que se ubican 19 de los 71 planteles del SB3 (Tabla 7).

Tabla 7. **Zonas metropolitanas en Veracruz y planteles del SB3**

Zona metropolitana	Municipios	Zonas SB3	Planteles
42 ZM de Tampico	Pánuco, Pueblo Viejo	Zona I	Pueblo Viejo, Pánuco
47 ZM de Veracruz	Alvarado, Boca del Río Jamapa, Veracruz, Medellín	Zona V	Veracruz, Boca del Río, Veracruz Norte, Alvarado
48 ZM de Xalapa	Banderilla, Coatepec, Emiliano Zapata, Xalapa	Zona IV	Xalapa I, Xalapa II
49 ZM de Poza Rica	Cazones de Herrera, Coatzintla, Papantla, Poza Rica, Tihuatlán	Zona II y III	Cazones, Tihuatlán, Coatzintla
50 ZM de Orizaba	Atzacán, Camerino Z. Mendoza, Huilloapan de Cuauhtémoc, Ixhuatlancillo, Ixtaczoquitlán, Maltrata, Mariano Escobedo, Nogales, Orizaba, Rafael Delgado, Río Blanco, Tilapan	Zona II y V	Nogales, Maltrata
51 ZM de Minatitlán	Cosoleacaque, Chinameca, Jáltipan, Minatitlán, Oteapan, Zaragoza	Zona VII y VIII	Cosoleacaque, Jáltipan, Chinameca, Minatitlán, Zaragoza
52 ZM de Coatzacoalcos	Coatzacoalcos, Ixhuatlán del Sureste, Nanchital de Lázaro Cárdenas del Río	Zona VII y VIII	Coatzacoalcos, Ixhuatlán del Sureste, Allende, Nanchital, Coatzacoalcos 2

24. Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Consejo Nacional de Población (CONAPO) e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Delimitación de zonas metropolitanas de México*, 2010, p. 26. Consultado en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Zonas_metropolitanas_2010

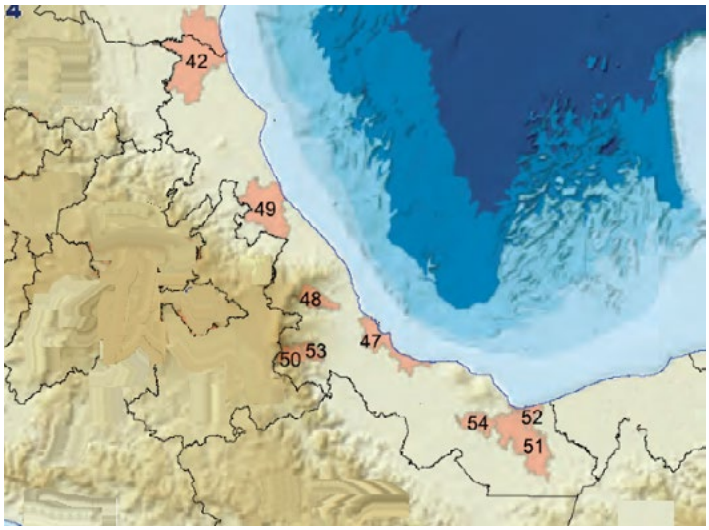
177

53 ZM de Córdoba	Amatlán de los Reyes, Córdoba, Fortín de la Flores, Yanga	Zona VI	Córdoba, Yanga, Córdoba II, Amatlán de los Reyes, Fortín de las Flores
54 ZM de Acayucan	Acayucan, Oluta, Soconusco	Zona V y VII	Acayucan

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2, se observa la distribución geográfica de las zonas metropolitanas en el estado de Veracruz, la zona 42 incluye municipios del estado de Tamaulipas.

Figura 2. **Zonas metropolitanas de Veracruz**



Fuente: (SEDESOL *et al*., 2010).

Para estimar si tuvieron problemas para presentar la evaluación diagnóstica por sus condiciones socioeconómicas, suponemos que en zonas cercanas a las ciudades los estudiantes contaban con mejores condiciones para tener equipos de cómputo y acceso a internet, de familiares cercanos o amigos que les prestaran una máquina, o para poder rentar un equipo en un "café internet". También suponemos que los aspirantes solicitan entrar al bachillerato que les queda más cercano.

Detectamos más problemas de conexión a internet en zonas no metropolitanas que en zonas metropolitanas, el apoyo técnico y la posibilidad de aplicar la evaluación diagnóstica con computadora, tableta o teléfono celular fueron factores determinantes para lograr que la gran mayoría de los jóvenes lograran hacer su evaluación.

Notamos que globalmente el SB3 tiene una demanda similar de estudiantes en zonas metropolitanas (54 %) y no metropolitanas (46 %), pero observamos diferencias por zona del SB3: en las zonas I y II, la demanda proviene fundamentalmente de jóvenes que viven en zonas no metropolitanas (76 %).

Las zonas III, IV y V (que corresponden a la parte central del estado), también atienden mayoritariamente a jóvenes de zonas no metropolitanas (entre el 59 % y 64 %), pero en un porcentaje menor que las anteriores. Por el contrario, las zonas VI, VII y VIII (el sur del estado y la región central que corresponde a Córdoba-Orizaba) dan servicio a jóvenes que provienen en su mayoría de zonas metropolitanas.

Tabla 8. **Demanda por zonas SB3**

Zonas SB3	Demanda total Aspirantes	Demanda en zonas metropolitanas		Demanda en zonas no metropolitanas	
		%	Aspirantes	%	
Zona I	1,426	346	24%	1,080	76%
Zona II	1,292	309	24%	983	76%
Zona III	1,347	548	41%	799	59%
Zona IV	1,681	690	41%	991	59%
Zona V	1,503	534	36%	969	64%
Zona VI	2,250	1,898	84%	352	16%
Zona VII	2,246	1,815	81%	431	19%
Zona VIII	1,887	1,244	66%	643	34%
Total	13,632	7,384	54%	6,248	46%

Fuente: elaboración propia.

179

Consideramos que una forma de saber si existe alguna diferencia por las condiciones socioeconómicas, puede ser analizar si el porcentaje de jóvenes que no presentó la evaluación diagnóstica viven o no en zonas metropolitanas. Ya se mencionó que a nivel estatal no hicieron la evaluación diagnóstica 8.7 % de los estudiantes. En cinco de las zonas SB3 (Zonas III, IV, VI, VII y VIII) el porcentaje de aspirantes que no hicieron el examen es mayor en zonas no metropolitanas (Tabla 9).

Tabla 9. **Asistencia por zonas SB3**

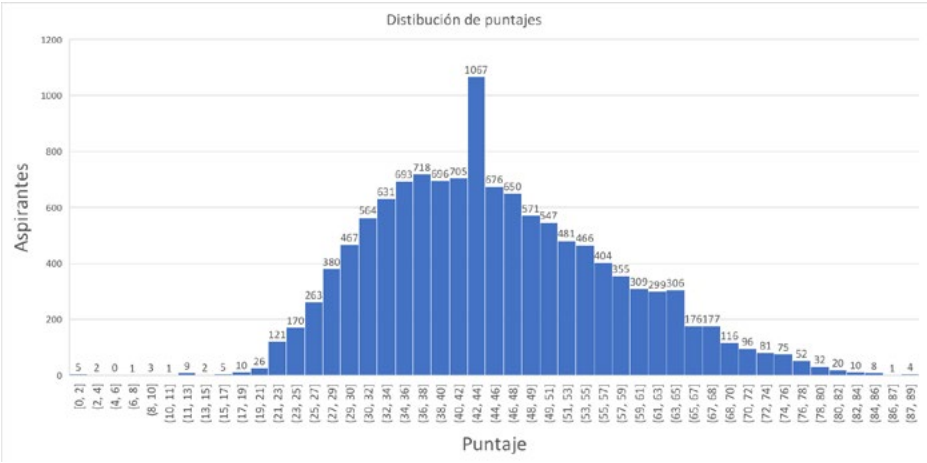
Zonas SB3	En zonas metropolitanas				En zonas no metropolitanas				% total No presentaron examen
	Presentaron examen		No presentaron examen		Presentaron examen		No presentaron examen		
Zona I	312	90 %	34	10 %	980	91 %	100	10 %	9.4 %
Zona II	247	80 %	62	20 %	888	90 %	95	11 %	12.2 %
Zona III	515	94 %	33	6 %	723	90 %	76	11 %	8.1 %
Zona IV	664	96 %	26	4 %	911	92 %	80	9 %	6.3 %
Zona V	485	91 %	49	9 %	893	92 %	76	9 %	8.3 %
Zona VI	1,761	93 %	137	7 %	320	91 %	32	10 %	7.5 %
Zona VII	1,704	94 %	111	6 %	401	93 %	30	7 %	6.3 %
Zona VIII	1,139	92 %	105	8 %	508	79 %	135	27 %	12.7 %
Total	6,827	92 %	557	8 %	5,624	90 %	624	11 %	8.7 %

Fuente: elaboración propia.

Al calcular la prueba chi cuadrada para comprobar si la diferencia en el número de aspirantes que no presentaron el examen dependió del lugar en donde se encontraban, si estaban o no en una zona metropolitana. Encontramos que la diferencia fue estadísticamente significativa, ya que el *p-valor* fue cero, comprobándose que la diferencia sí dependió de vivir o no en una zona metropolitana.

La evaluación diagnóstica fue diseñada para que los aspirantes obtengan 50 % de respuestas correctas, tal como marcan las reglas generalmente aceptadas para los exámenes de selección. La evaluación diagnóstica aplicada en 2020 tuvo un promedio de 44.6, y la moda entre 43 y 44 con una curva de distribución normal como puede observarse en la Figura 1. Esto nos indica que la prueba diagnóstica cumplió con los parámetros establecidos.

Figura 1. **Distribución de puntajes 2020**



Fuente: elaboración propia.

Para observar si existió alguna diferencia en el puntaje obtenido por vivir o no en una zona metropolitana desagregamos el promedio de calificaciones por zona SB3 y por zona metropolitana (Tabla 10).

Tabla 10. **Desempeño por zonas SB3**

Zonas SB3	Puntaje promedio		
	En zonas metropolitanas	En zonas no metropolitanas	General
Zona I	40.68	42.18	41.83
Zona II	43.43	42.47	42.68
Zona III	45.23	43.33	44.12
Zona IV	52.16	43.27	47.01
Zona V	43.91	44.40	44.23
Zona VI	46.84	43.15	46.27
Zona VII	46.28	39.79	45.04
Zona VIII	44.02	43.17	43.76
Total	46.01	42.88	44.60

Fuente: elaboración propia.

Notamos que el puntaje promedio fue mayor en zonas metropolitanas que el obtenido por los aspirantes en zonas no metropolitanas, tanto a nivel general (46.10 contra 42.88 puntos) como por zona, a excepción de la Zonas I y V. Al aplicar una prueba chi cuadrada se comprobó que estadísticamente fue válido afirmar que un estudiante que vive en una zona metropolitana obtendrá un mejor promedio en la prueba diagnóstica.

181

Conclusiones

Encontramos que el número de aspirantes al SB3 bajó considerablemente respecto al año 2018, por el momento solo podemos especular si esto pudo deberse a la pandemia, a otros factores poblacionales o a la oferta en otros subsistemas de bachillerato.

El examen diagnóstico aplicado por la UV tuvo una etapa para que los aspirantes verificaran su equipo y conexión a internet, entregándose un folio de "verificado"; un alto porcentaje de ellos lo hizo. Se atendieron por teléfono y chat dudas técnicas, sobre fechas y condiciones de la evaluación; la dirección del SB3 y el equipo de la UV estuvieron empeñados en facilitar a los alumnos el proceso de evaluación.

Sin embargo, podemos constatar que se generaron condiciones adversas para algunos estudiantes, por una parte, hubo un número mayor de aspirantes provenientes de zonas no metropolitanas que no presentaron la evaluación, y al mismo tiempo quienes la presentaron obtuvieron un desempeño menor que aquellos que viven en zonas metropolitanas. Esto puede explicarse por el número de hogares que cuentan con equipo de cómputo y conexión a

internet, ya que según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 20.6 % de los hogares del medio rural cuentan con una computadora mientras que este porcentaje sube al 50.9 % en los hogares ubicados en un medio urbano. Además, el número de hogares con acceso a internet también es diferente: en el medio rural solo 23.4 % de los hogares tienen este servicio, mientras que en el medio urbano el porcentaje es de 65.5 %.[25]

Al parecer, las evaluaciones diagnósticas ya sean de selección, en los planteles con demanda mayor que la oferta, o sean únicamente de diagnóstico, se seguirán aplicando de manera no presencial, independientemente de la evolución del coronavirus, ya que tienen varias ventajas: son más económicas para las autoridades y para los aspirantes, evitan la concentración de personas, los resultados se obtienen de manera inmediata, lo cual favorece la transparencia, sin embargo también pueden poner en desventaja a los estudiantes menos favorecidos económicamente.

Es deseable entonces que las características de los exámenes en línea mejoren, y se difunda en la sociedad la mecánica de la aplicación para que los jóvenes tengan menos problemas y sepan cuáles son sus alternativas para asegurar su ingreso a la educación media superior.

Referencias

ANDREJEVIC, Mark y Neil Selwyn, "Facial recognition technology in schools: critical questions and concerns", *Learning, media and technology,* núm. 2, 2020, pp. 115-128. Consultado en https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439884.2020. 1686014?needAccess=true

CENEVAL, *Exámenes Nacionales de Ingreso EXANI I*, 2020. Consultado en https://www.ceneval.edu.mx/exani-i

DÍAZ, Ángel, "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 29, abril-junio de 2006, pp. 583-615.

_____, *El examen: textos para su historia y debate*, México, CESU, Plaza y Valdéz, 1993.

GONZALES, Amy, Jessica McCrory y Teresa Lynch, "Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct", *Communication Research*, vol. 47, 2018, pp. 750-770. Consultado en https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650218796366

HEILWEIL, Rebeca, *Paranoia about cheating is making online education terrible for everyone*, 2020. Consultado en https://www.vox.com/recode/2020/5/4/21241062/schools-cheating-proctorio-artificial-intelligence

INEGI, *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH), 2019. Consultado en https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Tabulados

25. INEGI, *op. cit.*, 2019.

KERLINGER, Fred N., Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales, México, Mc Graw-Hill, 2002.

ORTEGA, Juan Carlos y Miguel Angel Casillas, "Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas", *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 168, octubre-diciembre de 2013, pp. 63-95.

ORTEGA, Juan Carlos, y Luis Miguel Pellegrin, *La Inteligencia Artificial y la Educación Superior*, México, ANUIES, 2019

PADILLA, Rosa Aurora, "El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido?" *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 48, abril de 2007, pp. 27-33. Consultado en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004804

PFISTER, Tomas, Xiaobai Li., Gouying Zhao y Matti Pietikäinen, "Recognising spontaneous facial micro-expressions", *Paper presented at the 2011 International Conference on Computer Vision*, Barcelona, España, 2011.

SB3, Ubicación y datos de planteles, 2020. Consultado en http://www.cobaev.edu.mx/planteles/mapa_din.php

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, *Ley general de educación*, México, SEGOB, 2013.

SEDESOL, CNP e INEGI, *Delimitación de zonas metropolitanas de México*, 2010. Consultado en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Zonas_metropolitanas_2010

SEP, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*, 2018. Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

_____, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019, 2019*. Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx

_____, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020, 2020.* Consultado en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

TRIOLA, Mario F., *Estadística*, México, Pearson Educación, 2009.

VAIDHYANATHAN, Siva, *La Googlización de todo (y por qué deberíamos preocuparnos)*, México, Océano, 2012.

WRIGHT, Benjamin D. y Mark H. Stone, *Diseño de mejores pruebas, utilizando la técnica de Rasch*, México, CENEVAL, 1998.

183

X
Elementos contextuales para un modelo educativo mixto en la Universidad Veracruzana

Alberto Ramírez Martinell
Universidad Veracruzana
albramirez@uv.mx

Introducción

A finales de 2019 una serie de contagios por el virus SARS-CoV-2 fueron detectados en Wuhan, China, un nuevo tipo de coronavirus que resultó una amenaza para la salud humana. Al cabo de unos días, el número de contagios se incrementó y extendió por todo el mundo, para el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) determinó caracterizarla como pandemia.[1] El primer caso de la COVID-19 en México se detectó el 27 de febrero, y para el día en que se decretó la pandemia, en el país ya se habían registrado cinco casos. La Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD), una estrategia de cuarentena voluntaria y distanciamiento social que emprendió el Gobierno de México inició el 23 de marzo de 2020, cuando en el país ya había más de cien casos y un deceso.

184

La JNSD significó para la educación el inicio de un periodo de docencia no presencial de emergencia, asumido en todas las escuelas de todos los niveles educativos, de todos los municipios del país. Los acuerdos del gobierno federal, las indicaciones de las secretarías de estado y de los gobiernos locales generaron un contexto informado para la toma de decisiones al interior de las instituciones de educación superior (IES), pero fueron las condiciones estructurales y experiencias exógenas y endógenas las que dieron dirección a las acciones institucionales para la continuidad académica.

En este capítulo se presenta una serie de elementos contextuales que sirvieron para la consideración de un modelo educativo mixto –en potencia– para la Universidad Veracruzana (UV), IES pública del Estado de Veracruz. Dichos elementos consideraron los acuerdos para salvaguardar la integridad de la población mexicana ante la enfermedad del SARS-CoV-2, así como las decisiones de otras IES para la continuidad académica, las decisiones internas en torno a la docencia no presencial de emergencia y la normatividad institucional para implementar un modelo mixto.

1. Organización Mundial de la Salud (OMS), *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS 27 de abril de 2020 Declaración*, 2020. Consultado en https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Acuerdos para salvaguardar la integridad de la población ante la enfermedad del SARS-CoV-2 (COVID-19)

En el periodo comprendido del 16 de marzo al 9 de junio de 2020 el Diario Oficial de la Federación (DOF) emitió 15 acuerdos que afectaron directamente la operación de las instituciones educativas para el primer semestre académico del año 2020, periodo que enmarca el análisis de este capítulo.

Los acuerdos del DOF emitidos entre marzo y agosto de 2020 dieron certeza para la continuidad académica en cuatro sentidos: 1) reconocimiento de la pandemia de SARS-CoV-2 como un problema nacional, 2) establecimiento de periodos de distanciamiento social, 3) la suspensión de actividades no esenciales, clases, trámites y procedimientos educativos, y 4) el establecimiento de criterios para la evaluación, acompañamiento y cierre del ciclo escolar. En la Tabla 1 se muestra una breve descripción de los acuerdos analizados.

Tabla 1. **Acuerdos para salvaguardar la integridad de la población ante la enfermedad del SARS-CoV-2 (COVID-19) emitidos entre marzo y agosto de 2020**

No.	Acuerdo	Descripción
1.	02/03/20	Se suspenden las clases en todos los niveles educativos del país. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5589479
2.	03/03/20	Se suspenden los trámites y procedimientos administrativos que se llevan a cabo ante la SEP. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5590062
3.	24/03/20	Se inicia la implementación de la "Jornada Nacional de Sana Distancia". https://sidof.segob.gob.mx/notas/5590339
4.	26/03/20	Se publica que la epidemia del SARS-CoV-2 (COVID-19) en México es una enfermedad de atención prioritaria. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5590574
5.	31/03/20	Se ordena la suspensión inmediata de las actividades no esenciales del 30 de marzo al 30 de abril de 2020. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5590914
6.	06/03/20	Se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5590981
7.	07/04/20	Se amplía el periodo de suspensión de trámites y procedimientos administrativos que se llevan a cabo ante la Secretaría de Educación Pública. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5591814
8.	21/04/20	Se amplía la suspensión de las actividades no esenciales https://sidof.segob.gob.mx/notas/5594047
9.	09/04/20	El 18 de mayo se determina que los municipios con baja o nula transmisión que podrán ajustar su calendario escolar. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5592554
10.	14/05/20	Los municipios que, al 18 de mayo, no hubieran presentado casos de COVID-19, podrán reanudar actividades escolares, movilización en espacios públicos, cerrados o abiertos, así como las actividades laborales, esenciales y no esenciales. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5593313

185

No.	Acuerdo	Descripción
11.	29/05/20	Se establecen los Lineamientos Técnicos Específicos para la Reapertura de las Actividades Económicas en el marco de una Nueva Normalidad. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5594047
12.	12/06/20	Se establecen disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5594561
13.	27/07/20	Se da a conocer el medio de difusión de los criterios para las poblaciones en situación de vulnerabilidad. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5597318
14.	14/07/20	Se establecen estrategias pedagógicas que permitan brindar el acompañamiento a los educandos para el cumplimiento de los planes y programas de estudio. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5597705
15.	10/08/20	Se determina el uso de la televisión y de las TIC para ejercer el derecho a la educación en el periodo 2020-2021. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5598053

Nota: elaboración propia.

Continuidad académica en la educación superior durante la pandemia

Para dar continuidad a las labores académicas que se vieron interrumpidas por la emergencia sanitaria, las instituciones educativas del país tuvieron que adoptar de emergencia una dinámica docente no presencial. En la educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP) generó un marco operativo nacional llamado Aprende en Casa, que sirvió para dar continuidad e incluso culminar las actividades educativas del periodo lectivo 2019-2020 a través de programas de televisión abierta con horarios específicos para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Adicionalmente, una alianza con *Google* propició la generación de cuentas institucionales de estudiantes y profesores para el uso de la plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje Google Classroom.

En el nivel superior, las estrategias de continuidad durante el periodo de distanciamiento social no fueron federales, sino de orden institucional. Aunque fue notorio que las IES tuvieron objetivos comunes orientados al cuidado de la salud, el respeto a las indicaciones estatales, y una oferta académica alternativa. En abril de 2020 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó en el portal de plataformas y recursos digitales ante la contingencia por la COVID-19, ligas a información y a los planes de acción para la JNSD de 41 IES (https://recursosdigitales.anuies.mx/acciones-de-contingencia-y-continuidad-de-las-universidades/). Once de las instituciones listadas, incluida la UV, hicieron públicas sus acciones académicas y administrativas ante la contingencia. El resto solamente contaba con información sobre la COVID-19 (28); con promoción del uso de recursos digitales (5); o con ligas de acceso a sus plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (5). La actualización del portal de la ANUIES ha seguido, así como el desarrollo de los planes de contingencia de las IES de todo el país. Sin embargo, resulta interesante analizar tres casos de IES mexicanas de

matrículas masivas. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 41,332 académicos y 360,883 alumnos;2 el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con 25,911 académicos y 191,253 (185,358 estudiantes en modalidad escolarizada y 5,895 en modalidad no escolarizada y mixta)[3] y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey con un número aproximado de 10,000 profesores y 90,000 estudiantes.[4]

Acciones de la UNAM

La UNAM dictó en junio de 2020 los lineamientos generales para el regreso a las actividades en el marco de la pandemia por el SARS-CoV-2, en estos se privilegió la salud, la vida, la solidaridad, la no discriminación, la economía moral y eficiencia productiva, y la responsabilidad compartida.[5] Se presentó –independientemente de la fecha en que eso suceda– un esquema de regreso escalonado, promotor de la disminución del aforo a las instalaciones de la institución, el cuidado de los espacios de estudio y la definición de roles de asistencia a las actividades presenciales; así como la continuidad de un campus virtual compuesto por 20 mil aulas virtuales.[6] Accesible en https://aulas-virtuales.cuaed.unam.mx/.

Acciones del IPN

187

Con la Nueva Normalidad (NN), sin perder de vista el eje rector de su Agenda Estratégica de Transformación a la Cuarta Revolución Industrial, Talento 4.0, Educación 4.0 e Industria 4.0.[7] El IPN propone en su Plan Integral de Regreso a Clases un esquema de Enseñanza Híbrido [8]que combina la enseñanza presencial con la enseñanza en línea, a partir de una dinámica de asistencia alternada los estudiantes deberán acudir al salón de clases sea en las semanas nones y tomar la lección en línea en las semanas pares o viceversa, siempre en busca de la formación de Talento 4.0.

2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Plataformas y recursos digitales ante la contingencia de la COVID-19, 2020*. Consultado en https://recursos-digitales.anuies.mx/acciones-de-contingencia-y-continuidad-de-las-universidades/
3. Instituto Politécnico Nacional (IPN), *Informe Anual 2019,* 2019a. Consultado en https://www.ipn.mx/informe-anual-2019.pdf
4. Observatorio de Innovación Educativa, *Tec de Monterrey crea el Modelo Flexible y Digital para la continuidad académica de más de 90 mil alumnos*, 3 de junio de 2020. Consultado en https://observatorio.tec.mx/edu-news/modelo-flexible-digital-tec-de-monterrey
5. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de covid-19, 2020a.* Consultado en http://132.247.70.75/docs/pdf/Lineamientos.pdf
6. UNAM, *La Universidad de la Nación responde UNAM: 100 días de acción antivirus*, 2020c. Consultado en https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/200608.pdf
7. IPN, *Agenda Estratégica de Transformación,* 2019b. Consultado en https://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/25873
8. *IPN, Plan Integral de regreso a clases*, 2020. Consultado en https://www.ipn.mx/assets/files/ccs/docs/noticias/202 0/06/plan_integral_final.pdf

Acciones del ITESM

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), previo a la Jornada Nacional de Sana Distancia, presentó el modelo flexible y digital (MFD) para la continuidad académica en entornos virtuales. Al cabo de un mes el MFD evolucionó al MFD plus, la duración de la clase sincrónica se optimizó y enriqueció con el uso de diversas *apps,* para interactuar de forma más dinámica con los estudiantes del curso o Unidad Formativa como se le conoce en esa institución. Para el regreso a la NN el Tecnológico de Monterrey implementará una tercera evolución del MFD, llamado por sus características de hibridez y flexibilidad HyFlex Plus (https://tec.mx/es/hyflex-plus), en donde se detallan dos variantes de la modalidad híbrida contemplada. Una presencial de asistencia grupal disminuida y complementada por una dinámica de acceso simultáneo remoto a la cátedra en curso. La otra variante del modelo híbrido considera la división de la clase en dos partes, una que requiere de la modalidad presencial y otra que puede ser resuelta en línea. Para controlar los flujos sociales en las aulas, los grupos se deberán dividir en dos secciones y la parte escolarizada de la clase se impartirá en momentos distintos para cada sección.

La Universidad Veracruzana durante la pandemia

Desde el inicio de la contingencia sanitaria, la Universidad Veracruzana se mostró respetuosa de los lineamientos operativos emitidos por la Gobierno Federal y el estado de Veracruz, acatándolos con prontitud bajo la premisa de generar posibilidades para una continuidad académica responsable. La Secretaría Académica de la UV hizo público en el portal web www.uv.mx/plandecontingencia/ el plan de contingencia institucional donde se colocaron sitios con información sobre actividades académicas, escolares, administrativas y servicios de atención, así como protocolos para el retorno responsable, que como se puede ver en los comunicados del DOF desde las primeras semanas de la JNSD fue incierto. El portal incluía una serie de apoyos para el diseño y la continuidad de experiencias educativas, recursos digitales, trámites escolares, consideraciones para la conclusión del periodo escolar en julio 2020, el acuerdo rectoral para realizar juntas académicas y consejos técnicos en modalidad remota y dos documentos importantes para la continuidad académica en la UV con las precisiones para el trabajo académico (www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/04/Precisiones-generales-para-el-trabajo-academico-SA-a.pdf) y las disposiciones generales para el trabajo académico correspondiente al periodo septiembre 2020 - febrero 2021 (www.uv.mx/plandecontingencia/informacion/disposiciones-para-el-trabajo-academico/).

Para informar a la comunidad, la UV dedicó un espacio para los comunicados oficiales en el portal del plan de contingencia. Las noticias y comunicados que se hicieron durante marzo y julio de 2020, dan cuenta de la influencia de los acuerdos oficiales del DOF en las decisiones de la UV (Tabla 2).

Tabla 2. **Comunicados oficiales de la UV en relación con el trabajo académico remoto de emergencia durante los meses marzo y julio de 2020**

No.	Fecha	Descripción
1.	12/03/20	Información general sobre la COVID-19 https://www.uv.mx/noticias/2020/03/13/informacion-covid-19/
2.	16/03/20	Suspensión de actividades en la región Veracruz a partir del 17 de marzo https://www.uv.mx/comunicacionuv/general/suspension-de-actividades-region-veracruz/
3.	17/03/20	Disposiciones generales para todas las regiones y suspensión de actividades a partir del 23 de marzo. Presentación del portal con el plan de contingencia https://www.uv.mx/plandecontingencia/ https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/03/170320-Comunicado-COVID-19-13-puntos.pdf
4.	17/03/20	Lineamientos Particulares de Operación Administrativa ante la COVID-19 de la Secretaría de Administración y Finanzas Universidad Veracruzana donde se garantiza entre otras cosas el pago puntual de la nómina. https://www.uv.mx/saf/files/2020/03/Lineamientos-Particulares-COVID-19-SAF.pdf
5.	31/03/20	Actualización de las disposiciones generales donde se informa de manera oficial que la suspensión de actividades presenciales continúa hasta el 30 de abril. https://www.uv.mx/noticias/files/2020/03/Publicacion-Covid-19-Actualizacion-de-disposiciones-generales.pdf
6.	03/04/20	Confirmación de las actualizaciones de trabajo en los calendarios, y recomendaciones para el trabajo remoto. https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/04/Comunicado-3-de-abril-disposiciones.pdf
7.	03/04/20	Publicación de la oferta en línea para el periodo intersemestral de verano. https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/04/Comunicado-3-abril-intersemestrales.pdf
8.	21/04/20	Ajuste del quehacer académico remoto hasta el 30 de mayo. https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/04/Publicacion-Ajuste-del-quehacer-academico.pdf
9.	21/05/20	Comunicado sobre la imposibilidad de regresar a las aulas y oficinas el 1 de junio. https://www.uv.mx/noticias/files/2020/05/Publicacion-Imposibilidad-de-reanudar-actividades-presenciales-el-01-de-junio-1.pdf
10.	28/05/20	Reiteración de la continuación del trabajo remoto en junio. https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/05/Publicacion-no-se-reanudan-actividades-presenciales-el-01-de-junio.pdf
11.	29/05/20	Consideración del semáforo epidemiológico como indicador de retorno a la nueva normalidad. https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/06/SA_COM04junio.pdf
12.	20/06/20	Comunicado sobre las opciones para presentar el examen de ingreso. https://www.uv.mx/noticias/files/2020/06/Comunicado-UV-Opciones-para-presentar-el-Examen-de-Ingreso-2020.pdf
No.	Fecha	Descripción
13.	26/06/20	Comunicado sobre los estudios de posgrado. https://www.uv.mx/posgrado/files/2020/06/Comunicado-posgrado-26-junio.pdf
14.	18/07/20	Publicación de las disposiciones generales para el trabajo académico durante el periodo escolar septiembre 2020-febrero 2021. https://www.uv.mx/modalidadmixta/files/2020/07/DispGen17-julio.pdf
15.	23/07/20	Publicación de los lineamientos generales para el retorno seguro a las actividades universitarias presenciales. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/07/Lineamientos-generales-para-el-retorno-seguro-17-de-agosto-de-2020.pdf

Nota: elaboración propia.

189

Otros recursos de apoyo para el diseño y la continuidad académica durante la pandemia generadas por la misma comunidad académica de la institución, como guías, manuales, recomendaciones, estrategias y pautas, se publicaron en una sección especial del portal. En la Tabla 3 se muestran los que acompañaron a los profesores de marzo a julio de 2020.

Tabla 3. **Recursos de apoyo a la continuidad académica**

1.	Estrategias de diseño de Experiencias Educativas en Línea. https://www.uv.mx/plandecontingencia/actividades-academicas/guia/estrategias/
2.	Recomendaciones para la Planeación de Experiencias Educativas AFEL en Periodos intersemestrales. https://www.uv.mx/formacionintegral/files/2020/06/RecomendacionsEEAFEL-Inter-Verano-2020.pdf
3.	Pautas para la Planeación Flexible de Experiencias Educativas. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/04/14-DGDAIE-Planeación-Flexible-de-una-EE-DIE.pdf
4.	Guía Rápida para la Virtualización de Experiencias Educativas. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/03/guia_edvirt_1_5.pdf
5.	Catálogo de actividades asincrónicas para profesores universitarios. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/catalogo-textos_1_5c.pdf
6.	Lineamientos para la evaluación en entornos virtuales. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/Lineamientos_Evaluacion_V1.pdf
7.	Manual para atención de alumnos a través de Eminus. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/03/Eminus-Manual-para-atencion-de-alumnos2.pdf
8.	Teams para la continuidad educativa en contextos de contingencia. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/04/Teams_para_la_continuidad_educativa_v1_5_compressed.pdf
9.	Herramientas para la adaptación virtual de experiencias educativas. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/03/Herramientas-UV_compressed.pdf

Las Estrategias de Diseño de Experiencias Educativas en Línea,[9] La guía rápida para la virtualización de Experiencias Educativas,[10] el catálogo de actividades asincrónicas para profesores universitarios[11] y los lineamientos para la evaluación en entornos virtuales[12] son propuestas del autor de este capítulo.

Fuente: elaboración propia.

9. Alberto Ramírez, *Estrategias de Diseño de Experiencias Educativas en Línea*, 2020a. Consultado en https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/06/EEenli%CC%81nea-10-6-20.pdf
10. Alberto Ramírez, *Guía rápida para la virtualización de Experiencias Educativas en la Universidad Veracruzana*, 2020b. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/guia_edvirt_1_5.pdf
11. Alberto Ramírez, *Catálogo de actividades asincrónicas para profesores universitarios,* 2020c. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/catalogo-textos_1_5c.pdf
12. Alberto Ramírez, *Lineamientos para la evaluación en entornos virtuales*, 2020d. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/Lineamientos_Evaluacion_V1.pdf

En el verano de 2020, y previo al inicio del semestre de septiembre 2020-febrero 2021 el portal agregó una sección que sería importante para el trabajo futuro: la modalidad mixta www.uv.mx/modalidadmixta/.

Además del flujo de información oficial de la institución, la UV confió en la estabilidad de sus sistemas de información y de enseñanza. El ecosistema informacional de la UV está compuesto por una serie de sistemas de información agrupados en el portal MiUV que incluye noticias, datos generales, carga académica, información financiera, afectaciones presupuestales, declaración anual, programa operativo anual, evaluación académica, sistema institucional de tutorías, requisiciones, sistema de vinculación universitaria, sistema de registro de investigaciones, trayectoria de formación, sistema de atención integral a la salud, biblioteca virtual y Eminus la plataforma institucional de aprendizaje distribuido.

Según datos de nivel licenciatura consultados en el Sistema Planea UV, desarrollado por el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES), el periodo febrero-julio 2020, inició con 4,300 profesores asignados a 15,300 Experiencias Educativas, y de acuerdo con información de la Dirección de Desarrollo Informático de Apoyo Académico de la Dirección General de Tecnología de Información (DGTI), en febrero 2,500 profesores contaban con espacios habilitados en Eminus para dar sus cursos.

191

El Sistema de Educación Distribuida Eminus fue diseñado a la par de la instauración del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, es un sistema de administración de cursos en línea distribuidos en Internet o en redes internas.[13] Desde su versión 1.0 su uso ha sido transversal a las áreas académicas, programas educativos, regiones y modalidades de enseñanza. Su desarrollo ha pasado ya por cuatro versiones, y durante la pandemia la tercera versión fue la que se empleó principalmente para la enseñanza no presencial de emergencia.

La continuidad académica en la UV se dio de distintas formas. Eminus fue la plataforma principal para la docencia sincrónica, aunque para este tipo de interacción también se reportó el uso de medios no institucionales para la continuidad, como redes sociales, mensajeros instantáneos, correo electrónico, servicios en la nube de Microsoft 365 o de Google. Para la docencia sincrónica se contrató Zoom en un inicio y posteriormente se sensibilizó a la comunidad universitaria para hacer uso de Microsoft Teams. La institución no promovió el uso de uso de software de acceso gratuito ni de licencia libre y código abierto para la interacción sincrónica.

El Modelo Integral y Flexible (MEIF), Eminus, el capital intelectual y la legislación universitaria dieron cobertura y certeza a administrativos, personal académico y estudiantes en las acciones de emergencia y la posible interacción académica no presencial durante la pandemia.

13. Ramón Parra, "Sistema de Educación Distribuida Eminus", Ponencia presentada en Virtual Educa 2005 Encuentro Internacional de Educación Superior, UNAM, Ciudad de México.

Modalidades Educativas de la UV previstas en la legislación universitaria

La legislación universitaria prevé la ejecución de actividad académica formal y no formal tanto escolarizada como no escolarizada multimodal y de autoacceso, facilitando la transición de las actividades académicas durante la pandemia.

La Universidad Veracruzana ha contemplado en la legislación universitaria desde 1996 la implementación de modalidades educativas escolarizadas y no escolarizadas. Tal es el caso del artículo 5º de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana en donde "sobre las bases acordes a las nuevas tendencias y condiciones de desarrollo y con el proceso de modernización del país [la educación impartida en la institución] podrá ser formal y no formal y se podrán adoptar las modalidades escolarizada y no escolarizada".[14]

Sobre la multimodalidad, entendida por la institución como la actividad que permite "ofrecer las experiencias educativas de un plan de estudios, en modalidad: presencial, semipresencial y no presencial, [a través de] ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de información y comunicación".[15] En el artículo 102 del Estatuto General, la UV dota al Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de las atribuciones para desarrollar una oferta educativa multimodal que haga uso de medios y recursos tecnológicos para las actividades de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Adicionalmente, en los artículos 73 y 73.3 se reconoce a una entidad de la institución –que para este caso es el centro de autoacceso– como facilitadora de opciones "de educación formal y no formal en las modalidades presencial y no presencial (autoacceso), para el aprendizaje y acreditación de un idioma distinto al español".[16]

192

Finalmente, en el artículo 12 del Capítulo V del Estatuto de Estudiantes de la UV se definen a las modalidades educativas como ambientes en los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sean presenciales o escolarizados y no presenciales o semiescolarizados, a distancia, virtual o mixtos.[17]

Experiencia institucional en las modalidades educativas según la oferta educativa

La UV es una institución con una oferta educativa principalmente escolarizada, en su oferta –consultada en el verano de 2020 (https://www.uv.mx/ofer-

14. Universidad Veracruzana (UV), *Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana*, 1996, p. 12. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf
15.UV, *Legislación Universitaria: Estatuto General*, 2012, p. 47. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Estatuto-General.pdf
16. *Ibid*., p. 36.
17. UV, *Legislación Universitaria: Estatuto de los alumnos*, 2008, p. 10. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf

ta-educativa/)– se puede ver la distribución de Programas Educativos (PE) de licenciatura, técnico superior universitario, especializaciones, especialidades, maestrías y doctorados, así como las modalidades educativas en las que se imparten. Es importante destacar que 92 % de estos programas se ofrecen en la modalidad escolarizada; 393 programas educativos en las cinco regiones y el sistema intercultural. El 8 % de los programas restantes se distribuyen en las siguientes modalidades: Sistema abierto: 24 licenciaturas (administradas principalmente por el Sistema de Enseñanza Abierta); virtual: 2 licenciaturas y 2 maestrías; a distancia: 1 licenciatura; semiescolarizado: 3 licenciaturas; y mixto: 1 licenciatura. Adicionalmente, la UV cuenta con 10 Centros de Autoacceso (CAA) en todas sus regiones (Tabla 4).

Tabla 4. **Número de Programa educativos por modalidad**

Modalidad	Número de PE	Información adicional
Escolarizado	393	174 de Licenciatura, 97 de Maestría, 38 de Doctorado, 78 de Especialidades y 6 de Técnico Superior Universitario
Abierta	24	Administrados principalmente en el Sistema de Enseñanza Abierta
Virtual	4	Licenciaturas en Enseñanza del Inglés y en Educación Artística con Perfiles Diferenciados; y Maestrías en Economía y Sociedad de China y América Latina; y Prevención Integral del Consumo de Drogas
A distancia	1	Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria
Semiescolarizado	3	Enseñanza de las Artes
Mixto	1	Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico-UVI
Centros de autoacceso	10	Xalapa; USBI Xalapa; Veracruz; USBI Veracruz; Orizaba; Ixtaczoquitlán; Tuxpan; Poza Rica; Coatzacoalcos; y USBI Minatitlán.

Fuente: elaboración propia.

193

Modelo Educativo Mixto

La modalidad mixta funciona a partir de la mezcla pertinente de modalidades educativas encaminadas a la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje efectivo. La mezcla de modalidades requiere de planeación y de atención al contexto nacional, institucional y personal. La empatía y la tolerancia activa son fundamentales.

La base del modelo mixto descansa en la combinación de modalidades educativas y su alternancia, que debe responder a cuestiones relacionadas a la preservación de la salud y educativas y no solo a la logística institucional. Un modelo mixto para la UV consistiría en la combinación de modalidades educativas previstas en la legislación universitaria, a partir de la selección de una, como base de la asignatura o Experiencia Educativa (EE), y de su complemento con otra sea escolarizada, abierta, virtual o a distancia. El papel del

ecosistema informacional de la institución, la experiencia de la comunidad educativa en el uso de plataformas informáticas, y la flexibilidad del MEIF deben capitalizarse. Una situación extrema podría consistir en la selección de una modalidad de trabajo virtual, por ejemplo y la nula combinación con otras modalidades, siempre y cuando esto busque salvaguardar la salud de la comunidad.

Una EE que mezcle las modalidades escolarizada y virtual, por ejemplo, podría consistir en la asistencia al establecimiento escolar de manera limitada y organizar el trabajo sincrónico o asincrónico para cumplir con la carga académica completa. La logística de la parte presencial podría asignarse de manera semanal, pero también podría ser a partir de los temas. Es decir, hay temas que por su naturaleza requieren de mayor o menor contacto social, uso de las instalaciones o de la convivencia entre pares, razón por la cual el criterio temático debería ser el que determinara la periodicidad de las reuniones y no el temporal de orden semanal. La alternancia de modalidades ligada a un calendario no será tan efectiva como una que recurra a la necesidad de enseñanza, por ejemplo, de lo teórico de manera virtual y de lo práctico de manera presencial.

Si bien la selección de las modalidades está ligada a las preferencias, experiencia y seguridad del docente, las características de los estudiantes y las disposiciones vigentes de protección civil deben ser igual de importantes, así como la tolerancia, la coherencia y la empatía entre todos los actores de la clase. Para ejemplificar la falta de empatía y coherencia en una selección de modalidades se puede pensar en una situación donde el profesor prefiera la docencia virtual a través de sesiones sincrónicas, incluso sabiendo que sus estudiantes no están en condiciones de acceder al entorno de aprendizaje; o que el profesor prefiera la docencia presencial escolarizada, aunque los estudiantes estén inscritos en el Sistema de Enseñanza Abierta y no puedan tomar clase entre semana. Esto hace evidente que un segundo componente debe acompañar a la selección de las modalidades: la rotación de la interacción.

La rotación es entonces una estrategia para la disminución de los flujos sociales en el establecimiento escolar a partir de estrategias de escalonamiento y alternancia de la asistencia. Los cuatro tipos de rotación de interacción identificados se muestran en la Tabla 5.

194

Tabla 5. **Tipos de rotación de interacción**

Tipo de rotación	Descripción
Rotación teórica-práctica	Las actividades teóricas se pueden atender en modalidades flexibles como la virtualidad y la educación a distancia, mientras que la enseñanza de temas prácticos es más eficiente en un espacio físico compartido.
Rotación de asistencia	Para garantizar una densidad adecuada en los espacios de docencia como aulas, laboratorios o espacios para desempeñar alguna tarea de aprendizaje, el grupo se deberá dividir en secciones y calendarizar su asistencia. La estrategia de división –por ejemplo, por equipos– deberá garantizar la densidad social estipulada. En el caso de clases de larga duración, como en seminarios o en el Sistema de Enseñanza Abierta, la rotación de asistencia se podrá hacer por horas.
Rotación de espacios	Al recurrir a las modalidades virtuales y a distancia, los espacios físicos de la institución asignados a un grupo se liberan y pueden ser utilizados por otro grupo con un modelo mixto similar.
Rotación de modalidades	Al dividir al grupo en dos, mediante la estrategia que defina el profesor –por ejemplo, por apellido– las secciones del grupo alternarán la modalidad de estudio áulica con una más flexible. De tal manera, que una sección del grupo asiste al establecimiento escolar en las sesiones nones, y trabaja de manera remota en las sesiones pares, mientras la otra sección tiene una dinámica inversa.

Fuente: elaboración Propia.

Finalmente, para ejemplificar la mezcla de modalidades, la consideración de rotación y una docencia con inclusión y equidad, a continuación, se presentan tres casos que pretenden ilustrar el proceso de implementación de un modelo educativo mixto.

195

Tabla 6. Caso 1. **Comunidad académica que no puede acceder a las instalaciones de la institución por un periodo prolongado**

Modalidades	Modalidad virtual como base	Modalidad virtual
Docencia inclusiva y equitativa	Uso del ecosistema institucional de TIC para la continuidad académica	Aceptar el uso de medios alternos para la comunicación, como mensajeros instantáneos, redes sociales o llamadas telefónicas.
Rotación	Rotación de modalidades	Rotación de modalidades

Fuente: elaboración Propia.

Tabla 7. Caso 2. **Comunidad académica que necesita realizar prácticas de laboratorio, pero debe evitar conglomeraciones**

Modalidades	Modalidad presencial como base	Modalidad virtual
Docencia inclusiva y equitativa	En la formación de equipos que incluyan a un par más avanzado. Asistencia a laboratorios de manera alternada.	Uso del ecosistema institucional de TIC para la continuidad académica. Transmisión o grabación de las prácticas para quienes no asistan al laboratorio.
Rotación	Rotación de asistencia	Sin rotación

Fuente: elaboración Propia.

Tabla 8. Caso 3. **Comunidad académica del Sistema de Enseñanza Abierta con un curso de alto contenido teórico**

Modalidad	Modalidad virtual como base (3 sesiones)	Modalidad abierta (2 sesiones)
Docencia inclusiva y equitativa	Uso del ecosistema institucional de TIC para la continuidad académica. Docencia sincrónica y asincrónica	Asistencia escalonada al establecimiento escolar por periodos reducidos y por grupos.
Rotación	Rotación de modalidades	Rotación de asistencia por horas

Fuente: elaboración propia.

A manera de cierre

Alineada con las primeras medidas de protección de la JNSD, la Nueva Normalidad se dio en un segundo momento y finalmente, el control de la semaforización sanitaria quedó a cargo del Gobierno del Estado de Veracruz, así la UV apuntó hacia una continuidad académica socialmente responsable que garantizara la salvaguarda de la salud de su comunidad universitaria. Docentes y estudiantes de todas las dependencias, programas educativos y regiones dieron continuidad a las actividades académicas de distintas formas, y aunque la UV propuso lineamientos para la continuidad, fueron la libertad de cátedra y los distintos niveles de apropiación y uso de las TIC que se emplearon para cumplir con las responsabilidades docentes, de investigación, gestión y tutorías.

196

El aprendizaje institucional sobre la docencia no presencial de emergencia ha sido importante y se podría orientar hacia un modelo híbrido que procure la calidad, inclusión y equidad en su docencia a partir de un planteamiento de estrategias de paridad para el acceso y la participación de los estudiantes y docentes en actividades educativas mediadas por TIC.

La promoción de este tipo de docencia debe contemplar al menos dos visiones, una relacionada con el acceso a las TIC y otra con el seguimiento personal y académico. En relación con el acceso de la comunidad académica a recursos informáticos, de información y de conectividad, la institución tiene que garantizar el acceso a: Internet alámbrico o inalámbrico desde las instalaciones universitarias, a laboratorios de cómputo, bibliotecas y unidades de servicios bibliotecarios y de información, préstamo de dispositivos informáticos para su uso dentro y fuera de las instalaciones.

En relación con el apoyo personal y académico, la institución debe generar opciones de tutorías presenciales o virtuales, sean sincrónicas o asincrónicas para atender temas tanto personales, como psicológicos y temáticos; talleres de nivelación; acompañamiento de un estudiante más avanzado en modalidades flexibles; asistencia a centros de autoacceso (CAA); y la posibilidad de hacer trámites administrativos en ventanillas presenciales y virtuales.

La UV cuenta con la infraestructura legal, informática, intelectual y académica para institucionalizar las prácticas mixtas que se hayan probado como

valiosas durante la pandemia. La legislación universitaria, el capital intelectual de la comunidad académica, la infraestructura institucional, su ecosistema tecnológico y la certeza que deriva de un Modelo Educativo Integral y Flexible permitieron a la UV durante la pandemia no solamente seguir con las funciones sustantivas de la institución, sino demostrar que un camino para flexibilizar la educación superior está en la adopción institucional de un modelo operativo híbrido. La experiencia ganada durante estos meses debe ser institucionalizada. Un plan general de hibridación de la Universidad[18] permitiría atender los mandatos de la nueva ley de educación superior[19] en cuestiones de ampliación de la matrícula y gratuidad de los servicios.

Agradecimientos

El autor agradece a la Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana de la gestión 2017-2021 y al equipo de colaboradores con quienes compartió entre marzo y agosto de 2020 discusiones que derivaron en estrategias para la propuesta de una modalidad mixta en la UV para el periodo septiembre 2020-febrero 2021 (www.uv.mx/modalidadmixta/). Versiones iniciales de algunos apartados de este texto sirvieron de insumo para la reflexión institucional.

Referencias

ANUIES, *Plataformas y recursos digitales ante la contingencia de la COVID-19*, 2020. Consultado en https://recursosdigitales.anuies.mx/acciones-de-contingencia-y-continuidad-de-las-universidades/

DOF, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, 2021. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

IPN, *Plan Integral de regreso a clases*, 2020. Consultado en https://www.ipn.mx/assets/files/ccs/docs/noticias/202 0/06/plan_integral_final.pdf

_____, *Informe Anual 2019*, 2019a. Consultado en https://www.ipn.mx/informe-anual-2019.pdf

_____, *Agenda Estratégica de Transformación*, 2019b. Consultado en https://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/25873

OBSERVATORIO de Innovación Educativa, *Tec de Monterrey crea el Modelo Flexible y Digital para la continuidad académica de más de 90 mil alumnos*, 3 de junio de 2020. Consultado en https://observatorio.tec.mx/edu-news/modelo-flexible-digital-tec-de-monterrey

18. Alberto Ramírez, *Plan general de hibridación de la Educación Superior*, 2021. Consultado en https://www.educacionfutura.org/plan-general-para-la-hibridacion-de-la-educacion-superior/

19. DOF, *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior,* 2021. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

OMS, *Organización Mundial de la Salud COVID-19: cronología de la actuación de la OMS 27 de abril de 2020 Declaración*, 2020. Consultado en https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19Parra, Ramón, "Sistema de Educación Distribuida Eminus", Ponencia presentada en Virtual Educa 2005 Encuentro Internacional de Educación Superior, UNAM, Ciudad de México.

RAMÍREZ, Alberto, *Estrategias de Diseño de Experiencias Educativas en Línea*, 2020a. Consultado en https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/06/EEenli%CC%81nea-10-6-20.pdf

_____, *Guía rápida para la virtualización de Experiencias Educativas en la Universidad Veracruzana*, 2020b. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/guia_edvirt_1_5.pdf

_____, *Catálogo de actividades asincrónicas para profesores universitarios,* 2020c. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/catalogo-textos_1_5c.pdf

_____, *Lineamientos para la evaluación en entornos virtuales*, 2020d. Consultado en https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2020/04/Lineamientos_Evaluacion_V1.pdf

_____, *Plan general de hibridación de la Educación Superior*, 2021. Consultado en https://www.educacionfutura.org/plan-general-para-la-hibridacion-de-la-educacion-superior/

UNAM, *Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de covid-19*, 2020a. Consultado en http://132.247.70.75/docs/pdf/Lineamientos.pdf

_____, *La UNAM en números 2019-2020*, 2020b. Consultado en http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/

_____, "La Universidad de la Nación responde UNAM: 100 días de acción antivirus", Gaceta UNAM, núm 5,130. 2020c. Consultado en https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/200608.pdf

UV, *Legislación Universitaria: Estatuto General*, 2012. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Estatuto-General.pdf

_____, *Legislación Universitaria: Estatuto de los alumnos*, 2008. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf

_____, *Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana,* 1996. Consultado en https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf

198

XI
Estrategias didácticas diferenciadas en la enseñanza remota

Luz María Garay Cruz
Universidad Pedagógica Nacional
lgaray@upn.mx
Rosana Verónica Turcott
Universidad Pedagógica Nacional
rturcott@g.upn.mx
Ruth A. Briones Fragoso
Universidad Pedagógica Nacional
rbriones@g.upn.mx

Introducción

La noticia del confinamiento por la pandemia mundial llegó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en un momento complejo, pues la institución se encontraba en un paro de labores del personal administrativo que comenzó en febrero de 2020, lo cual implicó que a finales del mes de marzo diversos académicos y académicas ya habían emprendido algunas acciones para comunicarse con las estudiantes[1] para continuar con el desarrollo de los cursos del sistema escolarizado, mientras tanto otros estaban a la espera del regreso a las aulas.

199

Una vez que se emitió la declaratoria sanitaria para prevenir y proteger a la población ante la propagación del SARS-CoV-2 (COVID-19) se anunció que estudiantes y docentes no debían asistir de manera presencial a desarrollar las actividades académicas; algunas profesoras continuaron con las acciones que ya venían implementando desde el paro de labores, mientras que otras comenzaron a definir acciones para dar atención y seguimiento a las estudiantes de los distintos programas educativos que ofrece la UPN.

Las acciones institucionales se establecieron en dos momentos; en el primero, al desconocer el tiempo en que se implementarían dichas restricciones, se determinó que el personal docente se pondrían en contacto con las estudiantes a través de los diversos canales de comunicación con los que cuenta la institución, con la finalidad de comunicar la estrategia de trabajo que permitiría cumplir en tiempo y forma los objetivos de cada una de las asignaturas; los caminos fueron diversos y su implementación se asoció principalmente con el grado de apropiación tecnológica[2] de cada docente.

1. Conviene señalar que en el texto se emplea el género femenino al referirnos a la comunidad estudiantil dado que más del 90 % son mujeres.
2. Luz María Garay, Acceso, Uso y Apropiación de TIC entre los docentes de la UPN, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

En un segundo momento, se diseñaron estrategias institucionales para continuar con el trabajo en un sistema de enseñanza remota, el cual se gestó en un contexto de crisis, en este caso la emergencia sanitaria, con la finalidad de dar "una respuesta ágil y basada en estrategias flexibles que facilitan la actividad docente de forma remota, gracias al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su objetivo es garantizar, en la medida de lo posible, el aprendizaje de todos las estudiantes en situaciones imprevistas y de carácter temporal".[3]

Entre estas estrategias se encuentra el uso de la plataforma tecnológica *Moodle,* en donde se abrieron espacios para que cada profesor desarrollara las estrategias didácticas de los cursos a impartir durante los semestres 2020-1 y 2020-2, se activaron cuentas de correo electrónico en Google para poder hacer uso de la plataforma Classroom y también se dio difusión al uso de la plataforma Teams de Microsoft.

En ambos casos ha sido crucial el nivel de apropiación tecnológica del profesorado. Muestra de ello son las experiencias de trabajo realizadas en el marco de un sistema de enseñanza remota durante los semestres 2020-1 y 2020-2, que estuvieron a cargo de tres profesoras adscritas al área académica denominada Tecnologías de la información y Modelos Alternativos, quienes se pueden considerar usuarias con un nivel experto, definido de acuerdo con Garay y Martínez de la siguiente manera:

> tiene un amplio conocimiento del funcionamiento de la computadora, de programas de cómputo y herramientas tecnológicas, es capaz de desarrollar o producir recursos, software o aplicaciones para realizar tareas académicas de diversa índole, personales o de grupos, es generador de recursos de trabajo académico con TIC, es autónomo para resolver problemas de uso de TIC y ayuda a otros a solucionarlos, efectúa consultas especializadas en circunstancias específicas.[4]

200

Las experiencias de trabajo se presentaron en tres momentos; el primero correspondió a los resultados de un diagnóstico que se centrraron en conocer el nivel de acceso tecnológico que tienen las estudiantes; en el segundo, se presentaron las diversas estrategias didácticas que se diseñaron para dar atención a las alumnas bajo un sistema de enseñanza remota y en el tercero se realizó un análisis de las experiencias en conjunto.

3. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), *Docencia no presencial de emergencia.* Universidad Oberta de Cataluña, 2020. Consultado en https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/ensenanza-remota/index.html

4. Luz María Garay y Mariana Martínez, "Tecnologías digitales y docencia, prácticas de profesores. Estudio Cualitativo en la Universidad Pedagógica Nacional", *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, núm. 26, 2017, p. 77. Consultado en http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/916/471

Diagnóstico de acceso tecnológico de las estudiantes

Una vez que se vio la necesidad de llevar a cabo actividades docentes a través de un sistema de enseñanza remota, se consideró relevante realizar un diagnóstico para explorar el nivel de acceso tecnológico que tienen las estudiantes, y a partir de eso diseñar las estrategias didácticas y así garantizar que el proceso formativo no se viera interrumpido o afectado por cuestiones de índole tecnológica.

Si bien el formato de los instrumentos fue distinto en las tres experiencias, coincidieron en cuatro ejes sobre el acceso tecnológico de las estudiantes: conocer las características del equipo de cómputo o dispositivo móvil, el tipo de conexión y velocidad de internet, las aplicaciones y plataformas que utilizan para comunicarse y la disponibilidad de uso del equipo.

Resultados generales del diagnóstico

El cuestionario diagnóstico se aplicó a cinco grupos de la Licenciatura en Psicología Educativa, con un total de 184 estudiantes y a dos grupos de 43 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, para tener un total de 270 instrumentos aplicados.

El instrumento se diseñó con el formulario de Google y se distribuyó a través de las cuentas de correo institucional y personal de las alumnas. Los resultados fueron los siguientes:

201

1) Características del equipo de cómputo o dispositivo móvil. El dispositivo con el cual se conectan. Destaca el teléfono celular (*smartphone*) con 51.48 %; le sigue la computadora (*laptop* y de escritorio) con un 44.07 % y solo 4.44 % utilizaba una tableta. En todos los casos los dispositivos contaban con cámara y micrófono.

2) Conexión y velocidad de internet. Se refiere a la conectividad. 94% de las estudiantes se conectan por wifi con servicio de internet en casa con una velocidad que oscila entre 10 y 15 Mbps; el 6 % restante se conecta a través del plan de datos de su teléfono celular o con algunos servicios de wifi gratuitos cercanos a sus domicilios.

En este sentido, un dato relevante a considerar fue el espacio físico en donde se conectan, la mayoría se conecta en casa con red fija y muy pocas de las jóvenes encuestadas lo hace desde la casa de alguna amistad o un familiar.

Un número significativo de las estudiantes contaban con un lugar propio para el estudio –sus recámaras u oficinas familiares–; otra parte importante de los grupos diagnosticados reconoce que se conecta desde lugares comunes de casa como lo son la sala o el comedor. Conviene destacar que hay un equilibrio en estos resultados, sin embargo, un

aspecto a considerar es que aquéllas que se conectan desde lugares compartidos con la familia deben negociar los tiempos y la organización del espacio, especialmente para las sesiones sincrónicas.

3) Aplicaciones y plataformas que utilizan para comunicarse. En relación con el sistema de videoconferencia refieren conocer y utilizar Meet de Google, seguida por WhatsApp y ocasionalmente utilizaban Zoom, Teams y Skype.

En el rubro de acceso a plataformas tecnológicas, las estudiantes refirieron que una vez que se comenzaron a impartir clases en sistemas de enseñanza remota, habían utilizado de manera dominante la plataforma *Classroom* seguida de la plataforma Moodle y un porcentaje mínimo refiere haber utilizado Edmodo o Teams.

Sobre el uso de herramientas que las jóvenes utilizan para la comunicación en el contexto escolar, utilizan con mayor frecuencia el correo electrónico, seguido por el WhatsApp y Facebook.

4) Disponibilidad para utilizar el dispositivo. En cuanto a esos dispositivos, 61 % de las estudiantes lo compartió con algún integrante de su familia, 24 % lo compartió a veces y 15 % no lo compartió. Estos datos también implican procesos de negociación de espacios y tiempo.

202

Las estudiantes que refirieron un uso compartido del equipo con otros miembros de la familia (a excepción de los teléfonos celulares que no presentan un uso compartido) señalan que eso implicó una organización de los tiempos en función de las prioridades de la familia. El trabajo en casa es central para el mantenimiento económico, de manera que se le daba prioridad de uso y en segundo lugar quedaba la estudiante.

En algunas familias la prioridad la tienen las estudiantes y sus actividades escolares, sin embargo, cuando se comparte equipo las prioridades se organizan en función de las fechas de entrega de trabajos o asuntos urgentes que debe resolver cada miembro; esto indica una jerarquización de prioridades y toma de decisiones al interior de los núcleos familiares, lo cual incide en las dinámicas de trabajo y posibilidades de aprovechamiento de las estudiantes.

El análisis de estos datos permitió identificar algunos aspectos que debían considerarse en el momento de diseñar las estrategias didácticas.

1) Tipo y cantidad de aplicaciones y/o recursos que se requerirían para realizar las actividades, es importante señalar que esto fue clave para identificar que un número significativo de las estudiantes se conecta para ejecutarlas por medio de un teléfono celular.

2) Tiempo, frecuencia y tipo de actividad para organizar las sesiones sincrónicas (videoconferencias en tiempo real), ya que el reporte de calidad en la conectividad puede considerarse como básico.

3) Conocimiento herramental y uso frecuente de aplicaciones como Facebook, WhatsApp y Google Drive para establecer la comunicación sincrónica, asincrónica y desarrollar el trabajo en colaboración.

4) Periodicidad para realizar actividades y tareas, que debe considerar el tiempo de acceso al dispositivo tecnológico.

Tener en cuenta estos aspectos nos permitió identificar que el acceso tecnológico que tienen las estudiantes es heterogéneo y por lo tanto el desarrollo de las estrategias didácticas debía ser diferenciada, ya que de lo contrario se corría el riesgo de marginar o inclusive excluir a las estudiantes que no pudieran conectarse a una sesión en vivo en un sistema como Zoom o Meet debido a la deficiente calidad de conexión de su servicio de internet.

Escenarios diferenciados para el sistema de enseñanza remota

A continuación, se presenta el diseño de tres escenarios de enseñanza en donde se retomaron los resultados de acceso tecnológico en el diagnóstico antes mencionado, y se consideraron elementos de orden pedagógico relacionados principalmente con a) el desarrollo de contenidos, b) selección de materiales y recursos, c) rutas de interacción, comunicación y colaboración, d) retroalimentación, y e) evaluación.[5]

203

5.Anthony Bates (*La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje, 2015*. Consultado en https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/18968/18898) señala que dentro de este contexto estos elementos se retoman de los planteamientos que desde la educación en línea fundamentan los entornos o escenarios formativos, formales y no formales, en donde las estrategias de enseñanza deben de integrar elementos que se relacionen con los procesos de pensamiento a desarrollar, los contenidos, los contextos y las tecnologías digitales, y a partir de las cuales se deben diseñar las actividades y acciones que permitan al sujeto internarse en un espacio enriquecido de modalidades, espacios para la colaboración y en donde se desarrollen experiencias formativas; Begoña Gros (*Evolución y Retos de la Educación Virtual. Construyendo el E-Learning del siglo xx*ı, Barcelona, Edit. UOC, 2011. Consultado en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf) menciona en este sentido que una vez que las estrategias que se presentan tienen un fuerte componente en la colaboración, esta se entenderá como un proceso de construcción compartida de significados, el cual no se asume como una expresión de la representación mental de los participantes de forma individual, sino de un logro interactivo, por lo anterior, la función de las profesoras se centra en realizar una retroalimentación formativa la cual según Edgar Alirio y Zambrano citando a Mckimm ("Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente", *Entornos*, núm. 24, 2011, pp. 73-85. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805) "ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del [...] aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, al igual que permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades"; Víctor López-Pastor (*Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, 2009) menciona que por ende la

Escenario 1. Uso de Facebook para la enseñanza remota

Un elemento que se tomó en cuenta al momento de decidir qué medio, recurso o plataforma se emplearía para dar continuidad a los cursos fue el hábito de uso de las estudiantes; como es de suponer en su totalidad manejaban a la perfección Facebook (FB) en su vida cotidiana, por esta razón se decidió recurrir a esta red social digital y crear un Grupo Privado para llevar a cabo las clases.

Esto presentó muchas ventajas: su uso es individual y lo pueden emplear el tiempo que sea necesario y en distintos espacios, en la mayoría de los casos los planes de pago de las jóvenes incluyen redes sociales gratuitas. Uno de los datos más importantes para tomar esa decisión fue el hecho de saber que el teléfono celular es el artefacto que ha facilitado a las estudiantes tender ese hilo invisible de comunicación con sus profesoras y sus compañeras de clase, así que se convirtió en una especie de aula virtual portátil que les permitió una conectividad permanente.

Sin embargo, la situación no era tan perfecta, se presentaron otro tipo de dificultades a considerar: el gasto de datos, la capacidad de memoria de los equipos, la velocidad y el tamaño de la pantalla.

Ajuste a los contenidos y selección de materiales

Hubo que tomar una primera decisión sobre los contenidos, una revisión de los temas considerados en cada unidad y una elección de los textos clave que nos permitieran cubrir con lo más necesario de los cursos en función de los objetivos de aprendizaje y recurrir a formatos digitales en PDF para distribuir las lecturas entre las jóvenes.

En este punto se abrió la posibilidad de aprovechar las posibilidades de hipertextualidad de FB e incorporar materiales en formatos distintos al texto y se recurrió al uso de videos, audios, memes e infografías que se compartieron con las alumnas para complementar las lecturas y en algunos casos para sustituirlas.

La búsqueda de estos materiales implica una habilidad digital cognitiva que permita hacer una selección adecuada de información, contenidos y posibilidades educativas de los recursos, conocer entornos especializados y lograr articular estrategias didácticas para emplear los materiales y promover la comprensión y el aprendizaje de los temas del curso. Es claro que el interés se centró más en promover la comprensión de los conceptos centrales que en cubrir todos los contenidos señalados.

Decisiones sobre las interacciones y el trabajo colaborativo

Facebook se define a sí mismo como un espacio que permite a las personas comunicarse entre sí, cosa que resulta cierta al ser una red social digital. Por

evaluación se apega a una acepción formativa la cual se entiende como aquella que se desempeña a lo largo de todo el curso y su cometido es apoyar al alumno a lo largo del proceso de aprendizaje.

definición estos entornos digitales basan su éxito de uso en las posibilidades de interacción entre las personas usuarias; en el caso de un proceso educativo la interacción es un tema central para el diálogo y la construcción colectiva de aprendizajes o conocimiento y se aprovecharon las características propias de FB para promover la interacción pedagógica.

Fue evidente que dicha interacción requirió de guía o acompañamiento docente que implicó una ruta, selección de materiales, diseño de actividades de aprendizaje y de trabajo colaborativo en donde el intercambio de ideas entre pares es clave.

El muro del Grupo Privado del curso se empleó para realizar publicaciones en las que se compartieron textos cortos, videos, noticias de periódicos e imágenes; cada publicación se acompañó de instrucciones muy claras para realizar las actividades, promover la reflexión e incentivar la participación de las integrantes del grupo con comentarios que se colocaban en las publicaciones.

Lo anterior permitió que todas las integrantes de la clase pudieran leer los comentarios de las demás e incluso hacerse preguntas y aclaraciones entre ellas, en cuanto a la docente, la dinámica ofreció un buen espacio para hacer comentarios individuales a las estudiantes e incluso aclarar dudas generales al grupo.

También se usó la mensajería directa (Messenger) para interacciones privadas en donde las estudiantes podían plantear dudas o problemáticas personales. Se grabaron algunos videos cortos en donde la docente explicó algunas ideas o conceptos importantes para los temas del curso, y en algunas ocasiones se realizaron transmisiones en vivo que se quedaron grabadas en el muro, de tal manera que las estudiantes podían revisarlos cuando tenían tiempo y las veces necesarias, esto favoreció una constante comunicación asincrónica, pues podían colocar comentarios y/o dudas en esas publicaciones

Conviene señalar que cada publicación con algún material, estaba acompañada de una breve explicación que indicaba: unidad, tema, objetivo e instrucciones breves sobre las actividades a realizar; cuestionarios, guías de lectura o visionado de materiales.

205

La interacción sincrónica

En medio de la pandemia y frente a una creciente demanda de uso de plataformas que permitieran la comunicación sincrónica, una opción en FB como las salas de reunión grupales, evitó tener que recurrir a otros espacios de comunicación como Zoom, Meet, Teams y demás opciones.

La decisión de usar FB se tomó porque no había que salir de la propia red social, ni bajar otro tipo de aplicaciones. Dentro del mismo grupo se abrió una "Sesión grupal" que permite que se reúnan hasta 50 personas con la posibilidad de compartir pantalla, asunto crucial para las clases.

Hay que señalar que la apuesta no fue tener sesiones presenciales de dos horas en los días establecidos, sino que se planearon sesiones en función

de los avances con los demás materiales y generalmente se programaron sesiones de una hora para resolver dudas generales (estas se habían colocado con anterioridad en el muro) o para profundizar en un concepto complicado.

Retroalimentación

La retroalimentación en los procesos educativos es central, y en este caso de la enseñanza remota en condiciones de pandemia ha sido crucial para el trabajo docente. Una de las ventajas del uso de FB en esta estrategia de trabajo, fue justamente aprovechar la inmediatez de las posibilidades de respuesta en cada publicación o comentario de las estudiantes, de esa manera se pudo hacer retroalimentación individual a cada comentario o participación y también retroalimentación grupal para resolver con publicaciones de respuestas generales dudas colectivas, estas últimas se hicieron por medio de videos cortos en donde se aclaraban dudas, se compartían ejemplos y se ampliaban algunas explicaciones.

Evaluación

En el caso de este grupo de Psicología Educativa, se apostó por una estrategia de evaluación más formativa que sumativa, se replantearon las maneras de evaluar, se sustituyeron los exámenes por trabajos que no eran necesariamente textos y se favoreció la creatividad de las estudiantes

Un elemento de seguimiento y evaluación que permitió analizar los avances de los grupos se centró en revisar los comentarios y participaciones en algunas publicaciones específicas en el muro, se le pidió a las alumnas la elaboración de cuadros, esquemas o infografías y se emplearon formatos diversos para la entrega de trabajos: videos cortos grabados con sus celulares, textos breves y elaboración de infografías en donde plasmaron las ideas centrales o reflexiones que se desarrollaron a lo largo del curso.

Escenario de enseñanza 2. Plataforma tecnológica Moodle para la enseñanza remota

Desde el inicio del curso se planteó a las estudiantes utilizar un espacio en la plataforma Moodle pensado como un repositorio de los materiales revisados, así como para tener acceso a sugerencias para el trabajo individual, colaborativo o grupal. No obstante, este curso inicialmente se había pensado para llevarlo a cabo de manera presencial en su totalidad.

Sin embargo, una vez que la SEP y las autoridades sanitarias dieron la indicación de suspender las clases y hacerlas de manera remota, se hicieron diversos ajustes al planteamiento original. Con los resultados del diagnóstico se identificó que, por las características de los dispositivos de las estudiantes,

el tipo de acceso a internet y los espacios de trabajo en sus hogares, era poco pertinente realizar solo sesiones de videoconferencia como se venía haciendo en otros espacios educativos.

Contenidos y materiales en la plataforma

En primer lugar se decidió seguir trabajando con la plataforma *Moodle* pero adicionando otros recursos para la comunicación con las estudiantes, además surgieron otros más para la comunicación entre ellas. Se dio un tratamiento didáctico al contenido y a los materiales desde un enfoque de educación en línea, pero con los ajustes necesarios para apoyar a las estudiantes que, por encontrarse adscritas a un sistema presencial, no contaban con las habilidades y disposiciones para un sistema en línea.

La segunda decisión fue hacer una selección de contenidos que permitiera a las estudiantes trabajar con aquellas temáticas consideradas nodales para su aprendizaje. De este modo, el programa del curso que consta de cuatro unidades se ajustó a solo dos, dando mayor prioridad a los aspectos metodológicos en la realización de actividades, con el soporte de la plataforma y de otros recursos, aunado al desarrollo de materiales digitales para apoyar los aspectos teóricos.

207

La organización del curso: contenidos y materiales

Al evaluar los dispositivos de uso frecuente y la calidad de conexión del grupo de estudiantes, fue de mucha utilidad recomendarles que bajaran la aplicación de Moodle a sus celulares, porque les permitió subir sus trabajos o participar en los foros (previendo que a veces no tuvieran acceso a wifi y en ese caso gastar lo menos posible en sus datos)

Cada una de las unidades del curso inició con las *Preguntas de estudio,* cuya intención fue guiar el trabajo a lo largo de cada unidad, para apoyarles en su proceso de autogestión del aprendizaje, aún no desarrollado.

Con la finalidad de omitir en la medida de lo posible la realización de sesiones síncronas a través de algún recurso de videoconferencia, se elaboraron materiales para cada una de las unidades y se utilizaron diferentes recursos ofimáticos y digitales, tanto de la propia plataforma como de la Red.

Al interior de la plataforma se utilizaron los foros, de forma asíncrona, tanto para la socialización de experiencias y de productos realizados, como para la confrontación de textos del programa y materiales elaborados por la docente.

Tales materiales se elaboraron en la plataforma de Moodle y también con otros recursos externos, algunos de estos materiales fueron: lecciones –que permitieron la exposición de un tema, acompañado de ejemplos y situaciones para analizar en video, textos complementarios y material en audios, algunos fueron elaborados por la docente– y libros –elaborados con las síntesis de

diferentes materiales con los que ya contaba la docente. La inclusión de estos materiales fue pertinente y motivante para las estudiantes, pues les permitió entrar y salir de la plataforma y obtener exposición de la docente en momentos asíncronos, que eran los permitidos por sus condiciones de acceso.

Retroalimentación y comunicación con las estudiantes

Aunque se elaboraron materiales que sustituyeron la exposición docente, no se dejaron fuera las sesiones síncronas, principalmente a través de Google Meet. Aquellas estudiantes que no podían conectarse, tuvieron la posibilidad de consultar las sesiones grabadas que se subían a la plataforma.

Las sesiones se orientaban sobre todo a aclarar dudas, a la presentación de productos o a la retroalimentación grupal de estos, luego de haber sido revisados por la docente. En algunos grupos, de acuerdo con el objetivo de la asignatura, las sesiones síncronas se utilizaron para asesorías personalizadas. También se realizaron actividades en equipos de trabajo, en las salas de Meet, lo que permitió a la docente ingresar en diferentes momentos a cada una de estas y orientar el trabajo de los grupos.

Tanto los foros como las actividades elaboradas fueron retroalimentadas de manera individual, colaborativa o grupal, según el caso, en los espacios que destina Moodle para ello.

208

La evaluación

Para el proceso de evaluación, principalmente formativa fue útil, además de interesante, utilizar tres recursos. En primer lugar, la elaboración de productos colaborativos, tales como presentaciones en PowerPoint que las estudiantes subían a foros establecidos para ello; el desarrollo de exposiciones sonoras con base en materiales digitales visuales elaborados por la docente; o el desarrollo de un esbozo de proyecto de investigación, con base en una de las sesiones informativas sobre la situación del coronavirus en México que presentaron mediante una infografía. En todos los casos, se proporcionó a las estudiantes orientación sobre recursos para la elaboración de presentaciones, grabación y publicación de audios y desarrollo de infografías. En segundo lugar, la realización de actividades individuales que dieran lugar a la opinión de las estudiantes, fundamentada en los aspectos teóricos o metodológicos revisados, así como de cuestionarios (en el primer semestre de confinamiento elaborados en la misma plataforma Moodle) el sentido de estas actividades más que revisar la memorización de contenidos era solicitar el análisis de materiales específicos (reportes de investigación). En tercer lugar, se recurrió a la coevaluación (un instrumento muy sencillo elaborado por la docente) en el cual se pedía a las estudiantes valorar el trabajo de sus compañeras de equipo. Esto se aplicó solo para la actividad final, sin embargo, ahora se identifica como una posibilidad útil para cada actividad colaborativa.

Escenario 3. Uso de aplicaciones de Google

En este escenario, una decisión importante fue que las sesiones de trabajo no se realizarían en tiempo real (en vivo) ni en los horarios establecidos para cursar la asignatura. Esto se debió por un lado al tipo de conexión a internet y a la duración o tiempo a la que las estudiantes tenían acceso al equipo de cómputo en sus hogares; y por el otro, a la cantidad de estudiantes inscritas en dos cursos –44 y 47 respectivamente–. Por el contrario, se propuso una estrategia didáctica flexible que partió de reconocer tanto los aprendizajes fundamentales como los contenidos temáticos propuestos en los cursos y para lo cual se diseñaron actividades en un formato prioritariamente asincrónico.

Rutas de comunicación e interacción

El primer aspecto que se consideró, previo al diseño de las estrategias didácticas, se centró en establecer un canal que pudiera garantizar una comunicación fluida con todas las estudiantes. En dos grupos se presentó el caso de cuentas de correo institucional de las estudiantes asociadas a Gmail y quienes no contaban con esta, tenían una cuenta personal con este mismo proveedor.

Por lo anterior se decidió utilizar el correo electrónico de Gmail como primera fuente de contacto, conviene señalar que la UPN cuenta con el servicio de las diversas aplicaciones de la suite de Google por lo tanto, se pudieron considerar herramientas como Drive, Presentation y Forms para crear actividades que garantizaran la interacción y el trabajo en colaboración.

209

Con el correo electrónico como base, se definió una estructura de acceso al curso a través de la herramienta Google Drive, y se fijó una ruta de interacción que iniciaba con el acceso a una carpeta con el nombre del curso, en la cual se establecieron cuatro subcarpetas 1) Contenidos y actividades, 2) Materiales y recursos, 3) Trabajos en colaboración y 4) Trabajos individuales.

Desarrollo de contenidos y estructura del curso

Una vez establecido el canal de comunicación y la ruta de interacción se seleccionaron los contenidos temáticos prioritarios y se establecieron aprendizajes fundamentales relacionados con aspectos disciplinares y procedimentales para las cuatro unidades de trabajo.

Las actividades se diseñaron calculando un tiempo de ejecución de 4 horas a la semana (que es la duración establecida en la modalidad escolarizada) y se organizaron en tres momentos:

1. Estudio y tratamiento de la información, en la cual las estudiantes se concentraban en la revisión de los materiales y recursos digitales, la fórmula principal fue la lectura básica, video y presentación gráfica –conviene señalar que los videos seleccionados tuvieron la intención

de ampliar el contenido temático, pero también, se grabaron videos en donde la profesora trataba en profundidad algún tema o situación que consideraba relevante.

2. Actividades para ampliar el tratamiento de la información en contextos de colaboración; para las actividades se utilizaron principalmente, foros de discusión, documentos y presentaciones gráficas en formatos colaborativos.

3. Elaboración de productos colectivos e individuales; principalmente la elaboración de mapas conceptuales, resolución de casos y atención a problemáticas específicas asociadas a la materia.

Interacciones y trabajo colaborativo

En el diseño de la estrategia didáctica, el establecimiento de actividades en colaboración les permitió a las estudiantes sentirse identificadas con su grupo, acompañarse en todo momento para realizar sus actividades e inclusive se buscaron otros canales de comunicación como WhatsApp o Facebook para la organización de sus trabajos.

Debido a que los grupos eran muy numerosos, el trabajo se organizó en subgrupos, por ejemplo, en la elaboración de un mapa conceptual, la profesora abrió cinco presentaciones de Google, y se invitaba solo a ocho estudiantes para editar dicho documento, esto permitió que la mayoría de las estudiantes se sintieran involucradas en el desarrollo de los trabajos, los cuales una vez concluidos se socializaban en la carpeta de trabajo colaborativo, de tal manera que todas las estudiantes tenían acceso a lo que realizaban sus compañeras.

210

Retroalimentación

La retroalimentación se realizó a lo largo de los tres momentos y se asoció principalmente con: a) la atención a dudas directas relacionadas con los contenidos temáticos, b) la moderación e intervención en los foros de discusión, c) organización y seguimiento del trabajo colaborativo y d) comentarios y observaciones a los productos solicitados.

En este sentido hay que mencionar que al término de cada unidad de estudio, se invitaba a las estudiantes a una videoconferencia en vivo para tratar dudas específicas y en la cual se podía participar en alguno de los dos horarios establecidos, uno en la mañana y uno en la tarde, esta flexibilidad permitía que las estudiantes ingresaran según sus tiempos y disposición de conectividad, además les permitía interactuar con grupos menos numerosos (15 y 18 estudiantes), y para quienes no podían conectarse por algún motivo, las sesiones se grababan y eran compartidas.

Evaluación

La evaluación se realizó a lo largo del curso, las estudiantes recibían comentarios y calificaciones al término de cada unidad de trabajo, solo en las unidades en donde las nociones conceptuales resultaban complejas, se diseñaba una evaluación más de tipo diagnóstico que permitiera explorar dicho manejo conceptual. Para este tipo de evaluaciones se utilizó el formulario de Google, con preguntas cerradas y aleatorias, dicha evaluación se podía contestar en el horario deseado y una vez concluida cada estudiante recibía la retroalimentación inmediata previamente programada.

Así, la sumatoria de las calificaciones de cada unidad fue su calificación final. Conviene destacar que, en ambos grupos, la totalidad de estudiantes inscritas concluyó el curso de manera satisfactoria.

Reflexiones finales

Luego de compartir y analizar las tres distintas experiencias de trabajo y la manera en que se resolvieron las dificultades que impedían el trabajo presencial con las estudiantes, quedó claro que la incorporación de las TIC como parte de los escenarios docentes y de las estrategias de enseñanza era el único factor viable para el desarrollo de las actividades docentes.

Considerar las condiciones de acceso y uso de las TIC por parte de las estudiantes siempre ha sido necesario para poder diseñar estrategias de trabajo diferenciadas, especialmente en momentos de confinamiento –cuando estas son el único medio para establecer comunicación y garantizar una cierta continuidad del trabajo–, ese diagnóstico es elemental para decidir las mejores rutas didácticas. Sin embargo, es importante reflexionar y analizar otro tipo de brechas que también pueden ser limitantes para el desempeño de las estudiantes, por ejemplo, las brechas cognitivas y los distintos niveles de habilidades digitales con los que cuentan, si bien ese tema no se consideró en este trabajo, no significa que no se tenga contemplado para su análisis, pues las brechas digitales no son solamente aquellas relacionadas con el acceso.

Un aspecto más a considerar es el nivel de apropiación tecnológica de la planta docente, sin duda es un tema central en este tipo de análisis, en una investigación previa desarrollada por nuestro Cuerpo Académico (CA), misma que fue referida al inicio de este capítulo, se identificaron tres niveles diferenciados de apropiación de TIC entre las y los docentes de la UPN, ese diagnóstico se entregó en su momento a las autoridades de la UPN, se señaló la necesidad de ofrecer un programa institucional de formación docente en el uso de TIC, los años pasaron y no se realizaron acciones concretas al respecto. Evidentemente, al iniciar el confinamiento todas esas desigualdades en el manejo de la tecnología digital se hicieron presentes y se evidenció aún más la necesidad de promover procesos de apropiación tecnológica entre la comunidad académica de la UPN.

Las y los docentes que tenían más experiencia en el uso de diversos escenarios digitales lograron resolver de una manera más rápida las dificultades y poner en marcha los cursos, incluso algunas de nosotras (el caso de las tres autoras que presentamos este texto) impartimos talleres, cursos y seminarios breves para compartir ideas, tips y estrategias de uso a colegas que necesitaban apoyo en este rubro.

Si bien las tres experiencias presentadas en este texto fueron realizadas por profesoras con años de experiencia trabajando en modalidades en línea y construyendo diseños educativos para este tipo de educación, fue necesario repensar y readaptar los enfoques y las metodologías para aplicarlas a grupos numerosos con accesos tecnológicos diversos, pero en donde el proceso de aprendizaje fuera el eje principal de la estrategia de enseñanza.

Fueron tres procesos metodológicos de la educación en línea que se aportaron a la educación remota: diseño educativo (entendido como el establecimiento de rutas de aprendizaje, flexibilidad para su realización, aprovechamiento de la asincronía y su articulación en los espacios digitales de comunicación); diversificación de espacios y procesos de comunicación que favorecieron la interacción grupal de una a una, de forma colaborativa y con la figura docente. La diversificación exige dejar de lado prácticas verticales, expositivas y forzosamente síncronas; también exige la retroalimentación como acto de acompañamiento, proceso de comunicación dialógica y presencia docente continua, congruente con los espacios y recursos digitales y sus posibilidades de interacción.

212

Referencias

ALIRIO, Edgar y Lilian Zambrano, (2011). "Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente", *Entornos*, núm. 24, 2011, pp. 73-85. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805

BATES, Anthony, *La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*, 2015. Consultado en https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/18968/18898

GARAY, Luz María, *Acceso, Uso y Apropiación de TIC entre los docentes de la UPN*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

GARAY, Luz María y Mariana Martínez, "Tecnologías digitales y docencia, prácticas de profesores. Estudio Cualitativo en la Universidad Pedagógica Nacional", *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, núm. 26, 2017. Consultado en http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/916/471

GROS, Begoña, *Evolución y Retos de la Educación Virtual. Construyendo el E-Learning del siglo XXI*, Barcelona, Edit. UOC, 2011. Consultado en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf

LÓPEZ-PASTOR, Víctor, *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, 2009.

UOC, *Docencia no presencial de emergencia*. Universidad Oberta de Cataluña, 2020. Consultado en https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/ensenanza-remota/index.html

213

XII

Estrategia de continuidad académica no presencial ante la COVID-19 en la Licenciatura en Educación de la Unison

Verónica Isabel Maríñez Valenzuela
Universidad de Sonora
veronica.marinez@unison.mx
Ma. Guadalupe González Lizárraga
Universidad de Sonora
ma.guadalupe.gonzalez@unison.mx
Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Universidad de Sonora
cecilia.norzagaray@unison.mx

Introducción

Quienes nos dedicamos al estudio de la educación acostumbramos a referirnos de forma recurrente al diseño de escenarios de futuro que, aunque planeamos e imaginamos como se presentarán, se ven como realidades lejanas. Sin embargo, de repente, el 17 de marzo de 2020 nos encontrábamos desorientados, intentando reaccionar a una de las experiencias más difíciles y pesadas que como humanidad afrontamos para sobrevivir, y nos atrevemos a asegurar que fuimos uno de los sectores que tardó más en reaccionar de manera colectiva. De forma incomprensible corrimos ante el principio de "sálvese quien pueda", dando el peor ejemplo al estudiantado, no aplicamos los protocolos ensayados para evacuar la institución, por ejemplo, para los casos trágicos. No organizamos, no planeamos, no diseñamos las condiciones mínimas para enfrentar una pandemia de la magnitud que estamos viviendo. De manera individual nos refugiamos a trabajar desde nuestro hogar, combinando la jornada laboral con las actividades domésticas. Y así, poco a poco fuimos desarrollando diferentes estrategias y habilidades para impartir clases, evaluar, y finalizar como se pudiera el semestre. El distanciamiento social se instauró como una de las respuestas más apropiadas para disminuir las posibilidades de un contagio, alejados de una práctica habitual de vida, fuera de las aulas, lejos de nuestras comunidades académicas y de las y los estudiantes.

Han transcurrido más de seis meses, parece que el futuro llegó bajo una realidad que pudiera parecer ficticia porque la habíamos visto en el cine, la televisión y leído en numerosos títulos, por ejemplo, uno de los últimos libros revisados en las aulas con el alumnado de la Licenciatura en Educación fue precisamente "El futuro ya está aquí", en donde una serie de autores indican

vías por las que debe transitar la educación durante los próximos años. En el libro se aborda de manera sucinta y certera la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un compromiso ineludible en el campo de la educación.

Durante este tiempo, varios escritos han surgido y abordan los escenarios que se esperan de las instituciones educativas. La mayoría reflexiona acerca de lo que se perdió, lo que se cambió y lo que se deberá recuperar, pero también lo que no se debería seguir reproduciendo. Por tanto, ante este contexto de incertidumbre, quienes suscribimos este capítulo propusimos a la Comisión de Evaluación y Seguimiento del Programa docente de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora (LED-Unison), el desarrollo de una estrategia para ofrecer continuidad académica en modalidad no presencial a partir de agosto del 2020.

La estrategia propuesta busca ofrecer un modelo que se adecúe a las condiciones del estudiantado y comunidad docente con clases a distancia. Con el diseño se pretende evitar la saturación de actividades de aprendizaje, proporcionar mayor certidumbre sobre el proceso educativo, flexibilizar la enseñanza y adecuarla a los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado. De esta manera, se presentan los principales elementos psicopedagógicos que sustentan dicha propuesta, el modelo didáctico diseñado para las clases a distancia, así como un avance de la experiencia del profesorado para el desarrollo de esta.

Fundamentos psicopedagógicos de la propuesta de modalidad no presencial

215

Para implementar esta modalidad, se pone como centro del proceso educativo al estudiantado y su aprendizaje, el profesorado funge como mediador del conocimiento y diseña situaciones de aprendizaje que les permita estar al alcance de los niveles cognitivos superiores, para favorecer su autonomía y autoaprendizaje. Es una propuesta soportada tecnológicamente en la plataforma educativa Moodle, un espacio virtual de interacción educativa que se ha conformado desde el inicio del programa en atención a las exigencias y retos profesionales en el ámbito de la educación y que en nuestro proyecto inicial se contempló como estrategia para ampliar las modalidades curriculares de formación: presencial, abierta, en línea, mixta o a distancia.[1]

La estrategia adoptada, parte de principios constructivistas del aprendizaje y es congruente con el modelo educativo por competencias, ya que desde las mismas situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesorado se busca contribuir al desarrollo de la capacidad del estudiante para movilizar sus recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales ante problemas que se le presenten y deba resolverlos en una sola exhibición y bajo criterios de calidad evaluable.[2]

1. Universidad de Sonora (Unison), Programa de la Licenciatura en Educación, 2020. Consultado en https://licenciaturaeneducacion.uson.mx/cursos/
2. Jesús Velázquez, y Patricia Frola, *Diseño de situaciones centradas en el aprendizaje. De la impartición de temas a la movilización de saberes en el grupo escolar,* México, Frovel Educación, 2014.

Además, es una estrategia que amalgama los saberes que en los espacios de Teoría de la Educación y Práctica Educativa son abordados y hacen referencia al pensamiento crítico, la experiencia reflexiva y la definición de sentido como elementos fundamentales en la formación conducida bajo los principios del paradigma del Desarrollo Humano.

El diseño de las clases parte de la propuesta de Ferreiro[3] para promover el pensamiento crítico y creativo, e integra los tipos de conocimientos involucrados en el desarrollo por competencias. Las clases están estructuradas en secuencias didácticas y unidades de aprendizaje con objetivos específicos centrados en un tipo de conocimiento. Se retomaron las funciones de enseñanza eficaz descritas por Woolfolk[4] y la aplicación de métodos de enseñanza basado en problemas, elaboración de proyectos, lectura dirigida, exposición mixta y técnica de casos.

Por tanto, la estrategia de continuidad académica que se propone implementar como parte del trabajo del profesorado en los entornos virtuales de la LED se basó en el uso de dos plataformas. La primera fue Moodle, en la cual se albergan los programas de las materias, así como actividades y recursos pedagógicos que se ofrecen en las diversas asignaturas y semestres que se encuentren operando. La segunda plataforma fue Teams –plataforma que ha sido financiada por la institución y fuertemente recomendada para su uso por parte de la administración universitaria de la Unison–nos ha permitido impartir clases en tiempo real y grabarlas para que sean colocadas junto a los recursos de Moodle. En ellas, se accede a espacios de colaboración entre docentes como son las salas y el diseño de recursos para las asignaturas; y, entre el profesorado y el estudiantado a través de las aulas virtuales (Figura 1).

216

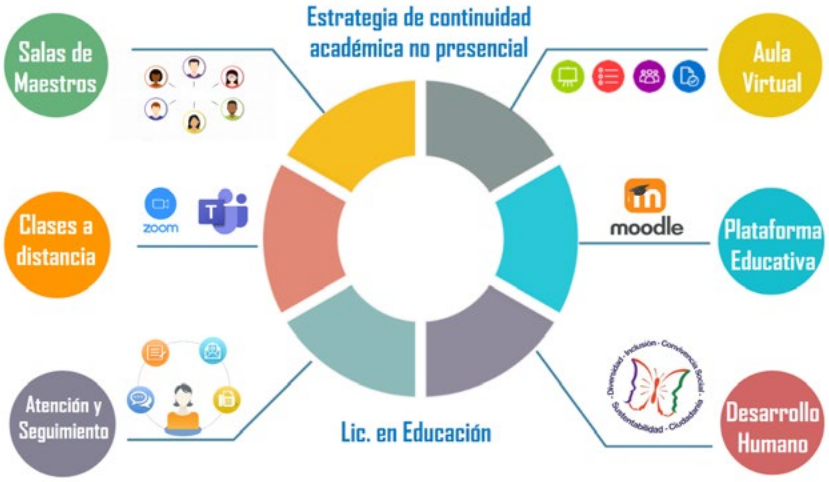


Figura 1. **Esquema que integra los elementos de la propuesta.**

3. Ramón Ferreiro, *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2009.
4. Anita Woolfolk, *Psicología educativa*, México, Pearson, 2006.

Modelo didáctico para el diseño de la clase

El modelo propuesto para el diseño de cada una de las asignaturas se basa en tres componentes:

1. Secuencias didácticas por unidades de aprendizaje. Se propone seguir la estrategia de Ferreiro[5] para promover el pensamiento crítico y creativo (PCyC). Esta consiste en resolver cinco preguntas fundamentales para entender la realidad que son: qué, cómo, por qué, para qué, cuándo y dónde.

a. La pregunta qué: dirigida a la esencia del fenómeno o la persona, en qué consiste, cuáles son características o sus componentes.

b. La pregunta cómo: indaga sobre el procedimiento, sus etapas de realización y las acciones requeridas para su ejecución y efectividad.

c. Las preguntas por qué y para qué: buscan las causas y consecuencias de los fenómenos, las acciones hechos o eventos.

d. Mientras que las preguntas cuándo y dónde: hacen referencia a la ubicación del objeto de estudio en términos de tiempo y forma. Es decir, de sus condiciones.

217

Las respuestas a los cuestionamientos anteriores, además de promover el pensamiento crítico y creativo, se relacionan con los recursos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales que componen una competencia. La consideración de estos recursos o conocimientos requeridos en el estudiantado deben reflejarse en los desempeños esperados y los contenidos establecidos en los objetivos específicos de cada asignatura.

Tabla 1. **Fases de la secuencia didáctica**

Fase	Tipo de recurso/conocimiento	Pregunta promotora del PC&C
Inicio	Conceptual	Qué
Desarrollo	Procedimental y contextual	Cómo, cuándo/ dónde
Cierre	Actitudinal y valorar	Por qué y para qué

Fuente: Elaboración propia

1. Enseñanza a distancia. Woolfolk[6] menciona seis funciones básicas para la enseñanza eficaz que son: 1. Repasar conocimientos previos, 2. Presentar nuevos contenidos, 3. Proporcionar prácticas guiadas, 4. Ofrecer retroalimentación y oportunidades de corrección, 5. Asignar

5. Ferreiro, *op. cit.*
6. Woolfolk, *op. cit.*

práctica independiente y 6. Evaluar aprendizajes. Se propone su cumplimiento con apoyo de los recursos y actividades que Moodle[7] ofrece, por ejemplo:

• Tarea. En este módulo se describe a detalle la tarea: sus objetivos, procedimientos, materiales necesarios, propósitos y formas de evaluación. Al final el estudiantado puede enviar archivos en formato digital o utilizar el editor de texto para elaborar su respuesta y hacerla llegar a su docente.

• Cuestionario. El módulo de examen consiste en crear un conjunto de preguntas en diferentes formatos, es posible establecer más de un intento para su aplicación y fijar un tiempo de respuesta

• Foro. Espacio que permite a los participantes discutir, comentar o dialogar en tiempos diferentes.

• Lección. Es un módulo donde el profesorado proporciona un conjunto de contenidos, que puede incluir un nivel de dificultad o complejidad ascendente e intercalar preguntas. Su conclusión depende de la solución correcta a las preguntas planteadas.

• Libro. Un recurso multipágina tipo minisitio web que puede incluir material multimedia, que tiene una tabla de contenidos para su fácil navegación y que además se puede imprimir completo o por capítulos.

• Carpeta. Tipo fólder que el personal docente conforma para archivar un conjunto de materiales relacionados con un contenido o actividad específica.

• Enlaces. Consiste en vincular un recurso que esté disponible en línea.

218

Incluir los siguientes recursos de Moodle al inicio de la unidad de aprendizaje:

· Libro. Para describir las formas de trabajo, el calendario de actividades, el sistema de evaluación, los materiales de trabajo, las actividades y evidencias de aprendizaje. Es decir, conformar una Guía de Trabajo Académico.

· Carpeta. Para almacenar todos los materiales de consulta/trabajo de la unidad. Referencias bibliográficas, presentaciones, formatos, ejemplos o modelos de ejecución.

· Enlace. Para vincular sitios de interés con información complementaria (aplicaciones para elaborar mapas, líneas del tiempo, documentos, consultar bases de datos, programas gubernamentales, etc.)

Incluir las siguientes actividades de Moodle en cada unidad de aprendizaje:

7. Moodle, Documentación Moodledocs Actividades, 2019. Consultado en https://docs.moodle.org/all/es/Actividades

· Cuestionario/foro. Para repasar conocimientos previos. Esto puede ser con un cuestionario diagnóstico o con un foro con preguntas generadoras.

· Lección. Para presentar nuevos contenidos. Esta puede ser mediante presentaciones en video, audio e imágenes.

· Tarea. Para proporcionar práctica guiada. Esta puede ser un mapa conceptual, línea del tiempo, cuadro comparativo, resumen, reporte, etc. que tras su entrega los y las estudiantes reciban retroalimentación en línea individual y con posibilidades de corrección. Se pueden incluir, con su respectiva forma de evaluación, 2 o 3 tareas en la unidad dependiendo de la dificultad del desempeño enunciado en el objetivo de aprendizaje.

· Foro. Para proporcionar retroalimentación grupal y promover la mejora de las evidencias de aprendizaje.

· Cuestionario. Para evaluar aprendizajes. Se puede utilizar como evaluación formativa o sumativa, según los objetivos de aprendizaje y opciones de configuración asignada.

Estas actividades, además de facilitar el cumplimiento de las funciones de enseñanza, su diseño se fundamentó en los métodos y técnicas de enseñanza que describe Nérici[8] por ejemplo:

219

Tabla 2. **Métodos y técnicas de enseñanza**

Métodos/técnica	Actividad
Método expositivo mixto	Lección. Se prepara la exposición del tema mediante videos, audios, imágenes, presentaciones y se intercalan preguntas cuya respuesta expone el estudiantado.
Método por proyectos Método de solución de problemas Técnicas de caso Método de lectura dirigida	Tarea, foro y cuestionario. El personal docente diseña la situación bajo condiciones diversas, ofrece asesorías y/o guía al estudiante en el seguimiento de las fases del método, así como también da las pautas para la resolución del problema, caso o pasos para la lectura.

Fuente: Elaboración propia

3. Modelo de clase invertida. El estudiantado aprende fuera del aula, en escenarios como su casa, bibliotecas, redes colaborativas, etc. El propósito es promover la autonomía y autoaprendizaje. Se propone programar 1 o 2 horas por semana para mantener comunicación sincrónica con el grupo.

8. Imídeo Nérici, *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz, 1990.

Con la propuesta se pretende ofrecer estructura, flexibilidad y seguimiento a los aprendizajes del estudiantado a través de entornos virtuales. Así como orientar al profesorado en el diseño de cursos en línea y emplear recursos que no tendría disponibles de manera presencial. Con ello, se apoya al estudiantado para que cuente con un espacio en donde tenga disponibles los materiales, actividades, y participe y exponga dudas para disminuir la incertidumbre de las dificultades que se le presenten y disponga de diversos medios de comunicación. Esta propuesta también permite utilizar de manera planeada los recursos institucionales que dispone la Universidad para tal fin y que en ocasiones se restringe el uso de plataformas, pero no la planeación de un curso en línea.

Experiencias en la implementación de la propuesta

La experiencia de transitar de una universidad presencial a una completamente a distancia de un día para otro y sin ninguna preparación, facilitó la reproducción de las mismas prácticas docentes pero ahora llevadas del salón de clase al escenario virtual, bajo el supuesto de que se podía conducir de la misma manera, lo que trajo como consecuencias una saturación de actividades para el alumnado y el profesorado; así como una enorme heterogeneidad de recursos, formas de enseñanza, actividades, criterios de desempeño y evaluación.

A partir de junio del 2020 se convocó a 23 profesores y profesoras que forman la planta académica de la LED a tomar cursos de capacitación para diseñar sus asignaturas bajo este modelo didáctico propuesto. Las experiencias se organizaron con base en los elementos de la estrategia de continuidad. Las respuestas fueron muy variadas, y los avances diferenciados, veamos algunos resultados a la fecha que nos darán pauta para el análisis.

220

Capacitación docente

En atención a las necesidades de trabajo a distancia de marzo a junio del 2020, la institución ofreció un programa de capacitación para el uso de las plataformas educativas de Teams y Moodle. La planta docente del programa de la LED participó en estos cursos. Sin embargo, con el propósito de atender las necesidades específicas del programa, se ofreció una capacitación basada en la propuesta de continuidad académica a distancia.

El curso tuvo como objetivo, diseñar una secuencia didáctica de un programa de asignatura de la Licenciatura en Educación mediante la incorporación de Moodle en el proceso de enseñanza aprendizaje a fin de promover nuevos entornos de aprendizaje en línea. Dicho programa se conformó por 6 unidades con objetivos específicos dirigidos a la creación de actividades en Moodle a partir de una secuencia didáctica definida, que inicia con la evaluación diagnóstica, presentación de nuevos contenidos, continúa con la práctica guiada, retroalimentación, corrección y finaliza con una práctica independiente (Figura 2).

Figura 2. **Unidades y objetivos del programa de capacitación**

Unidad	Contenido	Objetivo específico
I	Secuencia didáctica con Moodle y nuevos entornos de aprendizaje	Identificar la sucesión didáctica de actividades de enseñanza-aprendizaje con Moodle a partir del establecimiento de objetivos educativos y la especificación de las funciones docentes a fin de crear nuevos ambientes de aprendizaje.
II	Actividades y recursos de Moodle para evaluar conocimientos previos y facilitar el encuadre	Añadir recursos y actividades de Moodle mediante la configuración de opciones que ofrece como gestor de contenidos a fin de evaluar conocimientos previos y favorecer el encuadre.
III	Actividades y recursos de Moodle para presentar nuevos contenidos	Añadir recursos y actividades de Moodle mediante la configuración de opciones que ofrece como gestor de contenidos a fin de presentar nuevos contenidos de aprendizaje.
IV	Actividades y recursos de Moodle para proporcionar práctica guiada.	Añadir recursos y actividades de Moodle mediante la configuración de opciones que ofrece como gestor de contenidos a fin de proporcionar práctica guiada.
V	Actividades y recursos de Moodle para retroalimentar y orientar la corrección de la práctica.	Añadir recursos y actividades de Moodle mediante la configuración de opciones que ofrece como gestor de contenidos a fin de proporcionar práctica guiada.
VI	Actividades y recursos de Moodle para evaluar la práctica independiente.	Añadir recursos y actividades de Moodle mediante la configuración de opciones que ofrece como gestor de contenidos a fin de evaluar la práctica independiente asignada.

Fuente: Elaboración propia

En total fueron 28 docentes inscritos en el curso, 3 pertenecían a las unidades regionales de Caborca y Navojoa, y el resto a la unidad regional centro de Hermosillo. Como parte de la acreditación del curso, el requisito fue diseñar una unidad didáctica del programa de materia bajo los principios de la propuesta de continuidad académica. Se trabajó en equipos de profesoras y profesores que impartirían la materia en el semestre próximo inmediato. Las asignaturas que se diseñaron correspondieron a primero, tercero y quinto semestre como son: Teoría Social, Teoría de la Educación I y III, Filosofía de la Educación, Bases del Desarrollo, Ciclo Vital del Ser Humano II, Práctica Educativa II y IV (Tabla 3).

Tabla 3. **Unidades de aprendizaje diseñadas en cada programa de asignatura**

Semestre	Asignatura	Unidades de aprendizaje	
		Del programa	Diseñadas
Primero	Teoría de la Educación I	6	1
	Teoría Social	2	2
	Bases del Desarrollo	4	1
	Filosofía de la Educación	4	2
Tercero	Práctica Educativa II	4	2
	Teoría de la Educación III	4	1
	Ciclo Vital de Ser Humano II	5	1
Quinto	Práctica educativa IV	4	1

Fuente: elaboración propia.

Se recibieron 11 productos como parte de la acreditación del curso. Para su elaboración la indicación general fue que cada docente diseñara la secuencia didáctica de una unidad de aprendizaje del curso a impartir el semestre próximo inmediato; de esta forma, algunos trabajaron en equipo y diseñaron una unidad de aprendizaje del mismo programa de materia. Lo anterior dio como resultado al menos un curso diseñado completamente en las 40 horas de duración del programa. Conviene señalar que, para el diseño de las secuencias didácticas de las unidades de aprendizaje de las asignaturas en cuestión, se partió de los objetivos, contenidos y lecturas básicas establecidos previamente en los programas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación. Como parte del proceso se hicieron los ajustes necesarios de actualización y se consideró la modalidad educativa a distancia.

Diseño de aulas virtuales

Para conocer si se dispusieron espacios en las plataformas para la atención a estudiantes, se diseñaron categorías de análisis con base en la propuesta psicopedagógica de continuidad académica a distancia. Las áreas de atención incluyeron:

1. Clases: Sala de reuniones en Teams para clases sincrónicas a distancia.
2. Asesoría: Foro de Moodle para proporcionar asesoría asíncrona sobre actividades de aprendizaje a realizar.
3. De consulta: Carpeta de Moodle para facilitar de manera organizada los archivos electrónicos de los materiales del curso.
4. De información: Libro de Moodle para compartir la planeación y programación didáctica global del curso.

222

En la Tabla 4, se muestra la presencia/ausencia de la disponibilidad de las áreas de atención a estudiantes configuradas en el aula virtual dentro de la plataforma de la LED. Puede observarse que, en la clase síncrona, de consulta y de disposición de información, se cuenta el 100 % de áreas de atención en las materias diseñadas, a excepción de asesoría asíncrona, donde el 87.5 % cumplió con esta actividad.

Tabla 4. **Áreas de atención a estudiantes disponibles en el aula virtual de cada asignatura**

Asignatura	Clase síncrona	Asesoría asíncrona	Consulta	Información
Teoría de la Educación I	✓	✓	✓	✓
Teoría Social	✓	✓	✓	✓
Bases del Desarrollo	✓	✓	✓	✓
Filosofía de la Educación	✓	✓	✓	✓
Práctica Educativa II	✓	✓	✓	✓
Ciclo Vital de Ser Humano II	✓	✓	✓	✓
Práctica Educativa IV	✓	x	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Diseño de secuencias didácticas por unidades de aprendizaje

En la evaluación de los productos entregados se verificó que la estructura de la secuencia didáctica se organizara en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre, por unidad de aprendizaje y la incorporación de los recursos y actividades de Moodle en cada momento de la secuencia didáctica.

La Tabla 5, muestra las actividades de Moodle que se solicitó añadir en cada etapa de la secuencia didáctica.

223

Tabla 5. **Actividades de Moodle según etapa de la secuencia didáctica y propósito pedagógico**

Etapa de la secuencia didáctica	Actividad o recurso de Moodle incorporado	Propósito pedagógico
Inicio	Cuestionario o foro	Realizar la evaluación de conocimientos previos
	Lección o foro	Presentar nuevos contenidos de manera interactiva
Desarrollo	Tarea y foro	Proporcionar práctica guiada mediante asesoría en foro, retroalimentación y corrección con rúbricas de evaluación formativa.
Cierre	Cuestionario o tarea	Evaluar aprendizajes con práctica independiente como evaluación sumativa.

Fuente: elaboración propia.

Un requisito fue incluir al menos un tipo de actividad. La finalidad de esta recomendación es cumplir con el mínimo requerido para el desarrollo de la

estrategia, evitar saturar a los y las estudiantes de actividades en un solo momento y omitir otros, para disponer de una relación lógica entre los momentos de aprendizaje y facilitarle su integración a cada unidad y al objeto de conocimiento.

En relación con las actividades diseñadas por unidad de aprendizaje, en la Tabla 6, se muestra que 25 % de las asignaturas no se diseñaron actividades de inicio por esta razón no cumplieron con la secuencia sugerida y el 12.5 % diseñó más actividades de las solicitadas saturando un momento de la unidad. En la fase de desarrollo, se recomendaron dos actividades y el 25 % solo trabajo una, por lo tanto, es posible que no se cumpliera con el logro de los aprendizajes deseados. En la fase de cierre el 12.5 % diseñó dos actividades por lo que se excedieron los elementos de evaluación.

Tabla 6. **Actividades de Moodle agregadas en la secuencia didáctica de una unidad de aprendizaje según el curso**

Asignatura	Inicio	Desarrollo	Cierre
Teoría de la Educación I	Cuestionario y lección	Tarea y foro	Cuestionario
Teoría Social	Foro y lección	Tarea y foro	Cuestionario
Bases del Desarrollo	Foro	Tarea y foro	Cuestionario
Filosofía de la Educación	Cuestionario	Foro	Cuestionario
Práctica Educativa II	No se agregó	Tarea y foro	Tarea y cuestionario
Teoría de la Educación III	No se agregó	Tarea y foro	Tarea
Ciclo Vital de Ser Humano II	Cuestionario y Lección	Tarea y foro	Cuestionario
Práctica educativa IV	Cuestionario, foro y lección	Foro	Tarea

Fuente: elaboración propia.

224

En general se observa que en la mayoría de los cursos se agregaron las actividades básicas de Moodle: cuestionario, tarea y foro en cada una de las etapas de la secuencia didáctica. Se observó que la actividad lección era sustituida por videos de la clase en tiempo real o con los contenidos del programa, mientras que el diseño del foro se utilizó más como un espacio para el envío de actividades que para asesorías o retroalimentación grupal orientada a la corrección de productos de aprendizaje.

Consideraciones finales

La finalidad de proponer estrategias de apoyo para la continuidad de las actividades académicas en la contingencia sanitaria actual, resultó relevante y beneficioso para el personal docente como guías para el trabajo a distancia. Sin embargo, pese a haber tenido una respuesta favorable durante la capacitación y en general en los resultados del cumplimiento de las actividades, los y las profesoras presentaron un nivel de dominio diferenciado entre quienes

lograron un dominio alto de los diversos elementos contenidos en la propuesta de la secuencia didáctica y el uso de los recursos Moodle. Dicha situación, se diluyó de alguna forma en el trabajo en equipo que se logró por materias. Es preciso mencionar que se debe cuidar la cantidad y tipo de actividades que se diseñan, justificar su inclusión en el logro del objetivo de aprendizaje y el desempeño esperado, sin saturar o redundar en actividades, así como considerar el tiempo de retroalimentación y corrección que requiere tanto el estudiantado como el profesorado, al tratarse de actividades de prácticas guiadas.

Para el tratamiento de temas nuevos en las clases a distancia, el recurso de lección de Moodle fue ideal, ya que el estudiantado pudo repasar el material e interactuar, sin limitar dichas actividades a la hora de clase en tiempo real, donde pueden surgir problemas de conexión que impidan la participación del estudiantado o el retraso en la función de enseñanza. Se recomienda practicar su uso por el potencial que tiene para facilitar, reforzar o evaluar el aprendizaje de nuevos contenidos por parte del alumnado en interacciones asíncronas.

También se debe considerar la duración del curso, como primera experiencia de trabajo, la evaluación se centró en la presencia o ausencia y funcionalidad de las áreas de atención al estudiantado y las actividades y recursos de Moodle en las diferentes etapas de la secuencia didáctica. Se plantea continuar con la capacitación y asesoría para trabajar con la correspondencia entre el tipo de actividades propuestas con los objetivos, desempeños, saberes y criterios de evaluación de aprendizaje. Así como evaluar la utilidad y el impacto de las áreas de atención del alumnado desde la opinión de los mismos aprendices.

225

Replicar esta experiencia de formación docente con el resto del profesorado en las asignaturas que se impartirán en los semestres próximos será el siguiente reto. De igual manera se vuelve imprescindible que las y los profesores que dieron muestra de mejores y mayores habilidades en el uso de la plataforma LED apoyen a quienes mostraron un menor dominio, de manera que se conforme una comunidad de aprendizaje colectivo para tener mejores niveles de dominio no solo en lo tecnológico, sino en la comprensión pedagógica de las estrategias, con la finalidad de avanzar en la independencia del aprendizaje del estudiantado.

Referencias

FERREIRO, Ramón, *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2009.

MOODLE, *Documentación Moodledocs Actividades*, 2019. Consultado en https://docs.moodle.org/all/es/Actividades

NÉRICI, Imídeo, *Metodología de la enseñanza*, México, Kapelusz, 1990.

UNISON, Programa de la Licenciatura en Educación, 2020. Consultado en https://licenciaturaeneducacion.uson.mx/cursos/

VELÁZQUEZ, Jesús y Patricia Frola, *Diseño de situaciones centradas en el aprendizaje. De la impartición de temas a la movilización de saberes en el grupo escolar*, México, Frovel Educación, 2014.

WOOLFOLK, Anita, *Psicología educativa*, México, Pearson, 2006.

Semblanzas

Delia Crovi Druetta | crovidelia@gmail.com
Es comunicóloga y latinoamericanista. Profesora e investigadora de tiempo completo Titular C, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (1979-2017) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 3. (1994-2017).

Magdalena Liliana Bustos Aguirre | magdalena.bustos@cucea.udg.mx
Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Líder del Cuerpo Académico: Sociedad del Conocimiento e Internacionalización. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora Investigadora adscrita al Departamento de Turismo, Recreación y Servicio del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Líneas de interés: gestión e internacionalización de la educación superior.

Siria Padilla Partida | siria.padilla@cucea.udg.mx
Doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universidad Abierta de Cataluña. Integrante del Cuerpo Académico Sociedad del Conocimiento e Internacionalización. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora Investigadora adscrita al Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Líneas de interés: innovación y TIC.

Javier Fernández de Castro de León | jfernandezc@up.edu.mx
Doctor en Educación: Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac México Norte. Maestro en Gestión y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Colaborador del grupo de investigación Formación Profesional e Innovación Educativa. Pertenece al Colegio de Pedagogos de México A.C. Secretario de Investigación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Línea de interés: actores, procesos e instituciones educativas.

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez | nramirez@up.edu.mx
Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Especialidad en Antropología Filosófica por la Universidad Panamericana. Coordinadora del grupo de investigación Formación Profesional e Innovación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Líneas de interés: innovación educativa, formación profesional, identidades.

Luis Alejandro Gazca Herrera | lgazca@uv.mx
Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública

de México. Maestro en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico Planeación e Innovación Tecnológica. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel C. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Contaduría y Administración. Líneas de interés: tecnología educativa y competencias digitales.

Alma Delia Otero Escobar | aotero@uv.mx
Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Maestra en Redes y Telecomunicaciones por la Universidad Cristóbal Colón. Integrante del Cuerpo Académico: Planeación e Innovación Tecnológica. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Líneas de interés: TIC y educación.

Karina Culebro Castillo | kculebro@uv.mx
Doctora en Administración y Desarrollo Empresarial por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. Maestra en Ciencias Administrativas por la Universidad Veracruzana. Colaboradora del Cuerpo Académico: Planeación e Innovación Tecnológica. Secretaria de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana. Líneas de interés: gestión del talento humano.

Rocío López González | rociolopez@uv.mx

227
Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Integrante del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: uso de las tecnologías digitales y trayectorias juveniles.

Denise Hernández y Hernández | nadhernandez@uv.mx
Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra (España). Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Integrante del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: prácticas letradas (digitales) en contextos académicos y vernáculos.

María Consuelo Lemus Pool | clemus@docentes.uat.edu.mx
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Comunicación también por la UNAM. Integrante del Cuerpo Académico: Medios, Sociedad, Cultura y Tecnología. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líneas de investigación: apropiación social de las tecnologías digitales, juventud y alfabetización digital.

Edgar Oswaldo González Bello | edgar.gonzalez@unison.mx
Doctor en Ciencias Sociales y Maestro en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Integrante del Cuerpo Académico: Innovación Educativa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesor investigador del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sonora. Líneas de interés: tecnologías digitales, enseñanza e innovación en educación superior.

Etty Haydee Estévez Nénniger | ettyestevez@gmail.com
Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, por el IPN-CINVESTAV. Maestra en Educacion por el ITESM. Integrante del Cuerpo Académico: Innovación Educativa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora-Investigadora del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Sonora. Líneas de interés: académicos y enseñanza innovadora en educación superior.

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa | patrice994@hotmail.com
Doctora en Comunicación por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico: Estudios en Comunicación e Información. Docente e investigadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Especialización en Estudios de Opinión. Coordinadora del Departamento de Educación Continua con el Programa Educativo Examen General de Conocimientos. Líneas de interés: cultura tecnológica en medios de información y reingeniería de la comunicación.

228

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión | jedorantes@uv.mx
Doctora en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México. Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Integrante del cuerpo académico: Género y Cultura. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Adscrita al Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana. Docente de la Especialización en Estudios de Opinión y de la Facultad de Pedagogía (SEA-UV). Líneas de interés: violencia en la escuela, cyberbullying, redes sociales, educación secundaria y representaciones sociales.

Francisca Mercedes Solís Peralta | fsolis@uv.mx
Doctora en Educación por la Escuela de Ciencias Políticas y Administración de Oriente. Maestra en Educación por la Universidad Jean Piaget. Integrante del cuerpo académico: Educación y Equidad. Coordinadora Profexce del área de Humanidades Región Veracruz. Integrante de la Red de Cooperación e Investigación en Estudios Interculturales (RICEI). Líneas de interés: innovación en la práctica docente, experiencias educativas con pertinencia social, formación integral universitaria, estudios interculturales.

Ileana Cruz Sánchez | ileanac@ciidet.edu.mx
Doctora en Comunicación Aplicada por la Universidad Anáhuac México, campus Norte. Maestra en Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey.

Integrante del cuerpo académico Competitividad y Globalización de la Universidad Autónoma de Querétaro. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Investigadora del Tecnológico Nacional de México campus CIIDET. Líneas de interés: usos y apropiaciones de las tecnologías digitales, alfabetizaciones transmediales y cultura participativa.

Janett Juvera Avalos | janett.juvera@uaq.mx
Maestra en Comunicación y Cultura Digital por la Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente es doctoranda en Tecnología Educativa por la misma institución. Líneas de interés: economía digital y género.

Claudia Cintya Peña Estrada | claudia.cintya.pena@uaq.mx
Doctora en Gestión Tecnológica e Innovación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestra en Psicología del Trabajo por la Universidad Autónoma de Querétaro. Líder del Cuerpo Académico: Competitividad y Globalización. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de interés: tecnología educativa, innovación y modalidades educativas.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández | araceli.rodriguez@uaslp.mx
Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Integrante del Cuerpo Académico: Evaluación e Intervención en Psicología y Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Líneas de interés: didáctica de la lengua y formación docente.

Fabiola Isabel Castro Romero | fabiola-castroromero@live.com.mx
Maestra en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Español por la BECENE. Estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Docente del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación de San Luis Potosí. Líneas de interés: educación inclusiva y formación profesional docente.

Juan Carlos Ortega Guerrero | juaortega@uv.mx
Doctor en Investigación Educativa, Maestro en Inteligencia Artificial por la Universidad Veracruzana. Coordinador del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad. Investigador y coordinador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Líneas de interés: trayectorias escolares, tecnología educativa, neurociencias computacionales.

Carlos García Trujillo | carlogarcia@uv.mx
Maestría en Ingeniería de Software por la Universidad Veracruzana. Actualmente cursa el Doctorado en Innovación en Educación Superior. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Estudiante del Doctorado en Innovación en Educación Superior en la UV. Líneas de interés: trayectorias escolares, desarrollo de software, computación gráfica.

Ragueb Chain Revuelta | rchain@uv.mx
Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Maestro en Ciencias con Especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Integrante del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad. Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Línea de interés: trayectorias escolares, mejoramiento de procesos escolares, evaluaciones en educación superior y media superior.

Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx
Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster (Inglaterra). Maestro en Ciencias de la Computación y Medios de Comunicación por la Universidad de Ciencias Aplicadas (Alemania). Integrante del Cuerpo Académico: Educación, Cultura y Sociedad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: tecnología educativa, diseño de estrategias y herramientas digitales educativas, y TIC para el desarrollo.

Luz María Garay Cruz | lgaray@upn.mx
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias de la Comunicación por la FCPYS-UNAM. Integrante del Cuerpo Académico: Modelos Educativos Virtuales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 2. Profesora-Investigadora del Área Académica 4 Tecnologías de Información y Modelos Alternativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Líneas de interés: alfabetizaciones y apropiación digital, jóvenes activistas.

Ruth Angélica Briones Fragoso | rbriones@g.upn.mx
Maestra en Filosofía de la Ciencia por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Integrante del Cuerpo Académico: Modelos Educativos Virtuales. Profesor Titular C de Tiempo Completo en el Área Académica 4 Tecnologías de Información y Modelos Alternativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Líneas de interés: educación en línea y ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías digitales.

Rosana Verónica Turcott | rturcott@g.upn.mx
Maestra en Pedagogía, con estudios de posgrado en Antropología por la FFyL de la UNAM. Licenciada en Sociología por la FCPYS de la UNAM. Integrante del Cuerpo Académico: Modelos Educativos Virtuales. Profesora titular tiempo completo

del Área Académica 4 Tecnologías de Información y Modelos Alternativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Líneas de interés: educación mediada por tecnología, educación en línea y formación e identidad docente.

Verónica Isabel Maríñez Valenzuela | veronica.marinez@unison.mx
Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Colaboradora con el cuerpo académico Innovación Educativa. Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología, Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Sonora. Líneas de interés: uso de las tecnologías en el ámbito educativo y estrategias de enseñanza aprendizaje.

Ma. Guadalupe González Lizárraga | ma.guadalupe.gonzalez@unison.mx
Doctora en Filosofía y Ciencias y de la Educación por la Université de Montréal. Maestra en Planeación Educativa por la Universidad de Morelos. Integrante del cuerpo académico Innovación Educativa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Profesora investigadora adscrita al Departamento de Psicología, Ciencias de la Comunicación y Educación, y al Posgrado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Líneas de interés: trayectorias escolares, cultura digital y formación ciudadana.

Claudia Cecilia Norzagaray Benítez | cecilia.norzagaray@unison.mx
Doctora en Educación por la Universidad Nacional a Distancia. Maestra en Educación por la Universidad de Sonora. Integrante del cuerpo académico Innovación Educativa. Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología, Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Sonora. Líneas de interés: orientación educativa y vocacional, estrategias de aprendizaje y nuevas tecnologías, rendimiento académico y trayectorias escolares.

231

Educación y contingencia sanitaria por COVID-19
fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de
la Dirección General del Área Académica
de Humanidades de la Universidad Veracruzana
en 2021.