

Experiencias docentes en pandemia



Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Ana Carolina Gómez Rojas
Compiladoras



INSTITUTO
DE INVESTIGACIONES
SOCIALES

Experiencias docentes en pandemia

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera

Ana Carolina Gómez Rojas

Compiladoras



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituto de Investigaciones Sociales

Ciudad de México, 2025

Comité Editorial de Libros del IISUNAM

Marcela Amaro Rosales • IISUNAM

Presidenta

Karina Bárcenas Barajas • IISUNAM

Secretaria

Juan Cruz Olmeda • COLMEX

Marcos Agustín Cueva Perus • IISUNAM

Bruno Felipe de Souza e Miranda • IISUNAM

Karolina Monika Gilas • FCPYS, UNAM

Lidia Graciela Girola Molina • UAM-A

Matilde Luna Ledesma • IISUNAM

Adriana Murguía Lores • FCPYS, UNAM

Sergio Javier Sepúlveda Horta • IISUNAM



Forma sugerida de citar: Montes de Oca Barrera, L. B., Gómez Rojas, A. C., Zubieta García, J., Freixas, R., Cabrera Franco, E., Castro Méndez, E. N., González Reyna, M. S., Rivera-León, J. A., Orozco Reséndiz, A. C., Carrasco López, G., Consuelo Hernández, J., Molina Santana, A. Y., Sandoval Álvarez, M., Luna Estrada, A., Favela Zavala, C. E., Quijada Monroy, V. del C., Ulloa Arellano, V. M., Figueroa Gutiérrez, A., Pérez Vázquez, A. J., Jiménez-Jiménez, R. A., Chávez-Pérez, L. M., Miguel-Estrada, M., Gámez Leal, R., Jiménez Rodríguez, Y., Valderrama Díaz, K. & Sánchez Pacheco, R. M. (2025). Experiencias docentes en pandemia. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales; Universidad Iberoamericana. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/>

Excepto donde se indique lo contrario, esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0 Internacional): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

Con la licencia CC-BY-NC-SA usted es libre de:

- Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

- Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- Compartir igual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

Catalogación en la publicación UNAM**Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información**

Nombres: Montes de Oca Barrera, Laura Beatriz. | Gómez Rojas, Ana Carolina.

Título: Experiencias docentes en pandemia / Laura Beatriz Montes de Oca Barrera, Ana Carolina Gómez Rojas, compiladoras.

Descripción: Primera edición electrónica. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, 2025.

Identificadores: LIBRUNAM 2278529 (libro electrónico) | ISBN 9786076421581 (libro electrónico) (Epub) | ISBN 9786076421475 (libro electrónico) (PDF).

Temas: Educación superior -- Aspectos sociales -- México. | Educación media superior -- Aspectos sociales -- México. | Educación continua -- Aspectos sociales -- México. | Distanciamiento social (Salud pública) y educación -- México. | Pandemia de COVID-19, 2020-2023 -- Aspectos sociales -- México.

Clasificación: LCC LC191.98.M6 (libro electrónico) | DDC 378.00972—dc23

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial de Libros del Instituto.

Primera edición electrónica en PDF: noviembre de 2025, de acuerdo con la primera edición en e-pub de 2025.

D.R. © 2025, Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones Sociales

Circuito Mario de la Cueva s/n

Ciudad Universitaria, 04510

Coyoacán, Ciudad de México

Sitio web: www.iis.unam.mx

Repositorio IIS-UNAM: ru.iis.sociales.unam.mx

Correo electrónico: repositorio.iis@sociales.unam.mx

Libro electrónico editado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Se terminó de producir en noviembre de 2025. La edición electrónica en formato e-pub estuvo a cargo de Óscar Quintana Ángeles. Participaron: Sergio Sepúlveda Horta (coordinación editorial), Mauro Chávez Rodríguez (cuidado de la edición), María Antonieta Figueroa Gómez (revisión de contenidos electrónicos) y Cynthia Trigos Suzán (diseño de portada y tratamiento de imágenes). Fotografía de portada: Unplash

ISBN: [978-607-642-147-5](https://www.isbn.org/9786076421475)

Contenido

Portada

Acerca de este libro

Introducción. ¿Qué fue lo que nos pasó?

Ana Carolina Gómez Rojas y Laura Beatriz Montes de Oca Barrera

TELÓN DE FONDO Y ESPEJO: DISCUSIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA EN PANDEMIA

La experiencia docente en tiempos de pandemia: ¿una oportunidad perdida?

Rosario Freixas y Judith Zubieta

Otra educación a distancia sí es posible: cultura hacker y educación alternativa durante la pandemia

Ehécatl Cabrera Franco

Diagnóstico, retos y alternativas para la docencia tras el retorno a la presencialidad en la licenciatura y posgrado de comunicación en la FCPyS-UNAM. Reflexiones desde la economía de la atención

Evelyn Norma Castro Méndez y María Susana González Reyna

Teatrear en una pandemia. Narraciones y experiencias vividas de profesores universitarios

Jesús Arturo Rivera-León

Del aula presencial a los medios digitales: ¿Qué y cómo podemos seguir enseñando?

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera y Ana Carolina Gómez Rojas

LO VIVIDO DURANTE LA PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE DOCENCIA EN LA UNAM

Ser docente en pandemia con perspectiva feminista

Ana Claudia Orozco Reséndiz

Equidad educativa: los desafíos de las comunidades de conocimiento de tutores y asesores de educación media superior

Graciela Carrazco López y Javier Consuelo Hernández

Experiencias docentes como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia desde una mirada existencial humanista

Ana Yelly Molina Santana y Maribel Sandoval Álvarez

Aprendizajes y desafíos del curso de inglés para personas con discapacidad visual. Una realidad en la Facultad de Estudios Superiores Aragón

Azucena Luna Estrada y Carlos Eduardo Favela Zavala

Un copo de nieve. La comunidad educativa en la modalidad en línea y sus necesidades

Verónica del Carmen Quijada Monroy y Víctor Manuel Ulloa Arellano

El aprendizaje durante el confinamiento: una reflexión sobre el SUA de la FCPyS durante la pandemia

Antonio Figueroa Gutiérrez y Alan Javier Pérez Vázquez

Repensando la complejidad de enseñar las prácticas para el desarrollo rural: experiencias docentes con estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia en tiempos de pandemia

Randy Alexis Jiménez-Jiménez, Luis Manuel Chávez-Pérez y Mauricio Miguel-Estrada

Impartición de actividades experimentales de los laboratorios de la Facultad de Ingeniería a través de ambientes en línea

Rigel Gámez Leal y Yoloxóchil Jiménez Rodríguez

Universum: un espacio presencial y virtual de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. El caso de la sala Evolución, Vida y Tiempo

Kenia Valderrama Díaz

Epílogo. Volver a pensar la escuela: vínculo pedagógico y desigualdades

Rosa Margarita Sánchez Pacheco

Semblanzas

Experiencias docentes en pandemia

¿Qué fue lo que nos pasó? Ésta es una pregunta que marcó a quienes ejercimos la docencia durante la pandemia de Covid-19. Este libro recoge las voces y reflexiones de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que entre la incertidumbre y la urgencia nos vimos obligados a reinventar prácticas, explorar el potencial de las tecnologías y confrontar desigualdades y tensiones ya existentes.

A partir de un coloquio realizado en 2023 y de un proceso colectivo de escritura, *Experiencias docentes en pandemia* entrelaza análisis críticos y testimonios de experiencias vividas en distintos campos del saber (desde las ciencias sociales hasta la veterinaria, la ingeniería y la divulgación científica) para mostrar la pluralidad de respuestas frente a un mismo acontecimiento. Los capítulos abordan no sólo los desafíos pedagógicos y emocionales del confinamiento, sino también las innovaciones, los aprendizajes y las preguntas que siguen abiertas sobre el papel del aula, el vínculo docente-estudiante y el futuro de la educación universitaria.

Este cuaderno de investigación, además de ser un registro de lo ocurrido, es una invitación a pensar colectivamente qué significa enseñar y aprender en tiempos de crisis y reconocer que en la diversidad de experiencias reside también la posibilidad de imaginar nuevos horizontes pedagógicos.

Introducción

¿Qué fue lo que nos pasó?

Ana Carolina Gómez Rojas

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera

[\[Regresar al contenido\]](#)

En marzo de 2023, quienes escribimos esta introducción sentimos la necesidad de abrir un espacio de reflexión colectiva (entre muchos que se estaban abriendo en las universidades) para comenzar a comprender qué era lo que (nos) había sucedido en la experiencia docente durante el periodo de la pandemia, que comenzó oficialmente en México el 23 de marzo de 2020 y terminó en agosto de 2022. Sabíamos que más de 220 millones de estudiantes de educación superior en el mundo tuvieron que abandonar la presencialidad, lo que produjo importantes desafíos: adaptación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, uso de las tecnologías como estrategia pedagógica, nuevas competencias (pedagógicas, técnicas, emocionales y sociales) por parte de docentes, entre otros.

A partir de esto, buscamos reunir a un grupo de docentes que quisieran compartir sus reflexiones desde una pregunta central: ¿Cómo se vio afectada por la pandemia nuestra manera de enseñar? Otras preguntas que se desprendían y lanzamos en una convocatoria dirigida a las y los docentes de las unidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron las siguientes: ¿Qué cambios hubo en la relación con estudiantes y colegas y cómo se afrontaron? ¿Qué adaptaciones pedagógicas se realizaron y cuáles fueron sus implicaciones metodológicas y epistemológicas? ¿Cuáles son las potencialidades y los desafíos de las herramientas tecnológicas y virtuales en el proceso de enseñanza? ¿Qué ha permanecido de las innovaciones pedagógicas y cuáles son las implicaciones de esta permanencia? ¿Qué reflexiones y aprendizajes nos quedan para el futuro?

La razón de centrar nuestra atención en la planta docente de la UNAM era reflexionar desde adentro, desde la casa, para encontrar líneas comunes que más adelante pudiéramos compartir con otras universidades. La respuesta fue

impresionante: recibimos 58 propuestas de ponencias de las diferentes unidades académicas, lo que revelaba un alto interés y una necesidad de narrar lo que habíamos vivido y cómo buscamos sobreponernos. Para poder definir un número final de 16 ponencias, que se presentaron en dos jornadas de reflexión colectiva, nos centramos en aquellos textos que intentaban ir más allá de la descripción de la práctica docente para proponer preguntas comunes, reflexiones teórico-metodológicas y propuestas de interpretación colectivas.

Fue así que los días 21 y 22 de junio de 2023 —producto de una iniciativa impulsada en la gestión del doctor Miguel Armando López Leyva en el Instituto de Investigaciones Sociales— realizamos el coloquio presencial “La experiencia docente durante la pandemia”^[1] con cuatro mesas de discusión: la primera sobre los desafíos y las adaptaciones para estar en el “campo”, la segunda sobre innovaciones tecnológicas en la construcción de saberes y las dos últimas con reflexiones teórico-metodológicas sobre la docencia en el marco de la pandemia.

Así pudimos reconocer varios elementos que constituyen el telón de fondo para la reflexión que quisimos desarrollar en este cuaderno de investigación: el primero es la diversidad que existe al interior de la UNAM, no sólo en cuanto al tipo de estudiantes (que van desde la educación media superior hasta las unidades de posgrado, con perfiles sociodemográficos muy distintos, además de ubicarse geográficamente en zonas muy diferentes entre sí), sino en cuanto a los recursos disponibles para las y los docentes, así como las capacidades y oportunidades que tienen éstos para sobreponerse ante un periodo de incertidumbre y crisis, como el derivado de la pandemia. Esto parece obvio y, sin embargo, es fundamental hacer un recordatorio, sobre todo porque en el marco de la pandemia escuchamos muchas veces que nos encontrábamos “en el mismo barco”. Si bien era cierto que por primera vez tanto estudiantes como docentes estábamos cruzados por las mismas amenazas y dificultades (preocupaciones por la salud física y mental, falta de conocimiento técnico y tecnológico, incertidumbre económica y laboral), no contábamos con los mismos recursos ni con las mismas ventajas para superar la prueba. De ahí que recoger la singularidad dentro de la pluralidad nos parecía una tarea impostergable.

El segundo, que se conecta con el anterior, es el hecho de que el confinamiento llegó para agudizar condiciones difíciles y tensiones que ya se estaban presentando: en el caso particular de la UNAM, eran varias las unidades

académicas que se encontraban en paro, como resultado de reivindicaciones políticas y presupuestales, y la respuesta institucional tuvo que darse en el marco de la pandemia. Esto explica también las diferencias en las formas de adaptación, así como las estrategias que se priorizaron por parte de las y los docentes para reducir el malestar de sus estudiantes.

Finalmente, se hizo evidente la importancia de dar espacio a lo socioafectivo, tanto en la planeación de los cursos como en la realización de las sesiones a través de las plataformas virtuales. De aquí se derivaron varias preguntas, cuyas respuestas aún están por construirse, entre otras: ¿Necesitábamos detenernos para intentar comprender lo que nos estaba pasando o era mejor continuar con la consigna de “la UNAM no se detiene” para no dejarnos atropellar por la velocidad vertiginosa del mundo globalizado impuesta a pesar de la pandemia? ¿Contamos con las herramientas suficientes para contener a los estudiantes (y a nosotros mismos como docentes) sin convertir el aula en un espacio terapéutico? ¿Debe ser el aula un espacio terapéutico, de acompañamiento, de empatía?

Con estas preguntas de fondo, nos lanzamos a la tarea de intentar encontrar las primeras pistas, y presentar nuestros hallazgos más inmediatos sobre la experiencia, particular y compartida, descubriendo que el mismo concepto de *experiencia* debía ser problematizado y repensado. Al respecto, propusimos como punto de partida la definición del pedagogo y filósofo de la educación Jorge Larrosa (2006), quien nos dice que la experiencia es “eso que me pasa”, es decir, es una relación con algo que no soy (principio de alteridad, exterioridad), pero que tiene lugar en mí y que, por lo tanto, me transforma (condición subjetiva). Además de ser una situación que pasa de otro hacia mí, o de mí hacia otro; es decir, que nos afecta de manera relacional (condición espaciotemporal).

Así, cada capítulo de esta obra busca narrar lo que nos pasó como docentes y lo que percibimos en otros (colegas y estudiantes) en términos de lo que nos cruzó de manera común. Estas reflexiones se realizaron con un sentido ético de la investigación; es decir, reconociendo que nuestra observación está dirigida a sujetos sociales con los que nos relacionamos cotidianamente y, por lo tanto, a quienes debemos describir y comprender sin dañar su integridad o violar su confidencialidad, pero procurando siempre un ejercicio de reflexividad, como nos proponen Martin Tolich y Ron Iphofen (2019).

Con la necesidad de seguir pensando colectivamente, y motivadas por el apoyo del entonces director del Instituto de Investigaciones Sociales, decidimos invitar a quienes participaron en el coloquio a convertir sus presentaciones en capítulos para esta obra. Para lograrlo, realizamos dos encuentros virtuales en el mes de octubre de 2023 con las autoras y autores que nos permitieron encontrar la estructura común para redactar los textos.

El primer ejercicio consistió en identificar a los que tenían un carácter más analítico —incluidos en el primer apartado de este libro— y a los que tenían un carácter más descriptivo de las experiencias docentes —incluidos en el segundo apartado, subdividido, a su vez, con las experiencias propias de los campos de las ciencias sociales y con las de los campos disciplinarios prácticos, como la veterinaria y la ingeniería.

En términos metodológicos, todos los capítulos intentan responder a cuatro ejes que resultaron de los diálogos compartidos: *a)* Los desafíos que generó la pandemia en la práctica docente (tanto en la relación docente-estudiante como en el proceso de enseñanza-aprendizaje); *b)* Las estrategias que se implementaron, así como sus implicaciones en las relaciones y los procesos pedagógicos; *c)* Los retos y las oportunidades que surgieron en la pandemia para la práctica docente; y *d)* Los aprendizajes obtenidos en el proceso de adaptación. A partir de aquí, explicamos con más detalle el contenido y la estructura de la obra.

ESTRUCTURA DEL CUADERNO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se encuentra dividido, además de esta introducción, en dos partes y un epílogo. La primera parte se titula “Telón de fondo y espejo: discusiones y reflexiones sobre la docencia en pandemia” y la segunda “Lo vivido durante la pandemia: experiencias de docencia en la UNAM”. El epílogo lleva el título de “Volver a pensar la escuela: vínculo pedagógico y desigualdades

Telón de fondo y espejo: discusiones y reflexiones sobre la docencia en pandemia

Del coloquio “La experiencia docente durante la pandemia” se desprendieron algunas reflexiones que estuvieron presentes en las experiencias vividas en ese

periodo. Desde algunas de las muchas temáticas que se abrieron en la literatura especializada,[2] en cinco capítulos presentamos discusiones que sirven de fondo a la experiencia vivida y las reflexiones que reflejan la experiencia de las y los docentes en este periodo.

En el capítulo de Rosario Freixas y Judith Zubieta se plantea el panorama general de la situación de las y los docentes en el contexto de la pandemia. Las autoras no abordan las experiencias del personal docente, sino que discuten — con base en un análisis que involucra a organismos internacionales, gubernamentales, federales, estatales y locales, tanto públicos como privados— las acciones, las políticas y los programas relacionados con la formación docente durante el confinamiento sanitario. Guiándose por dos preguntas (¿qué acciones institucionales se llevaron a cabo en el terreno de la formación docente durante el periodo de confinamiento? y ¿cómo se percibieron estas acciones por parte de los sujetos?), las autoras encontraron que hay una gran distancia entre lo que se entregó a las y los docentes y lo que necesitaban, lo que provocó angustia, frustración y, sobre todo, soledad en el proceso de adaptación tecnológica.

El capítulo de Ehécatl Cabrera presenta una discusión para entender críticamente el uso de la tecnología aplicada a la docencia, algo que se popularizó durante la pandemia. Su texto nos invita a pensar en la conformación de una *conciencia tecno-política*, lo que significa la comprensión crítica de cómo nos relacionamos con la tecnología y cómo construye ésta nuestras dinámicas de enseñanza-aprendizaje. El autor fundamenta su discusión en la experiencia obtenida en un taller tecno-político de periodismo audiovisual en el que reflexionó con sus participantes sobre las infraestructuras digitales y sus alternativas.

Por su parte, el capítulo de María Susana González y Evelyn Castro continúa la dinámica reflexiva acerca de la era de capitalismo digital, en la que nos encontramos, al recuperar conceptos como *economía de la atención* y *cultura de entretenimiento* para intentar definir las nuevas formas de comunicación y consumo de nuestros estudiantes. En sus hallazgos —derivados de la observación de estudiantes de comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales— destacan que son personas con muy bajos niveles de concentración, que desarrollan múltiples tareas al mismo tiempo y que están acostumbrados al juego y al entretenimiento como estímulo para aprender. Siguiendo una lógica reflexiva y analítica, las autoras discuten sobre algunas

preguntas relevantes: ¿cómo captar la atención de los alumnos y enseñarles que los celulares, las tabletas y las computadoras deben ser auxiliares para su aprendizaje y no distractores y cuándo deben usarlos en clase?, ¿cuáles serían las herramientas didácticas para una mejor enseñanza-aprendizaje de la comunicación? El texto termina con propuestas concretas para afrontar la crisis de atención con la que debemos lidiar en nuestra tarea docente.

Arturo Rivera-León nos invita a pensar en cómo narramos la experiencia vivida, para lo cual recurre al concepto de representaciones sociales. Las formas en que representamos las crisis determinan gran parte de nuestra vivencia. Así, a través de un acercamiento etnográfico a las y los docentes de la carrera de teatro en la Facultad de Filosofía y Letras, reconstruye las formas narrativas y las representaciones que surgieron en la pandemia. Esto le permite leer la pandemia, en palabras de Beghetto (2021), como un periodo de crisis; es decir, una “experiencia de profunda incertidumbre que se asocia con un sentimiento de urgencia para actuar, para minimizar o evitar los potenciales riesgos negativos”.

Finalmente, el texto de las compiladoras de este cuaderno propone reflexionar sobre el alcance teórico-metodológico enfocado a comprender cuáles son las permanencias y las transformaciones en el quehacer docente e investigativo durante y después de la pandemia, específicamente a partir de la incorporación masiva de las herramientas tecnológicas. La incorporación de las tecnologías puede contribuir a la reducción de las brechas geográficas con nuestros estudiantes, pero debe ser acompañada de procesos de alfabetización que incluyan prácticas colaborativas y una perspectiva crítica y responsable en la producción y el consumo de información y conocimiento.

Lo vivido durante la pandemia: experiencias de docencia en la UNAM

La segunda parte de esta obra se compone de nueve relatos de docentes que laboran en distintas unidades académicas de la UNAM. Los primeros seis se desarrollan en espacios donde priman los campos disciplinarios de las ciencias sociales y las humanidades, mientras que los últimos tres corresponden a los campos prácticos de la veterinaria, la ingeniería y el espacio interactivo del museo Universum.

Los dos primeros capítulos son experiencias vividas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Azcapotzalco. Primeramente, encontraremos el texto de Ana Claudia Orozco, profesora de filosofía, quien buscó implementar estrategias pedagógicas desde los aportes del feminismo de Graciela Hierro y bell hooks para subsanar los problemas que se derivaban de la marcada ausencia de mujeres dentro de las aulas virtuales. Así, Orozco modificó sus programas para incluir a más mujeres filósofas en las referencias recomendadas en clase y adoptó la estrategia de círculos de paz, en donde las y los estudiantes pudieron expresarse y construir un sentido de comunidad, lo cual facilitó procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos en el aula virtual.

El capítulo de Graciela Carrazco y Javier Consuelo nos remite a la experiencia de la comunidad de asesores y tutores de educación media superior en el mismo CCH, cuyo propósito es apoyar a estudiantes con dificultades escolares. Su capítulo representa una oportunidad para pensar en la equidad educativa, así como en la importancia de un liderazgo institucional y en la formación de comunidades heterogéneas de docentes y tutores.

Los tres capítulos siguientes se ubican espacialmente en tres facultades de estudios superiores (FES). El capítulo de Ana Yelly Molina y Maribel Sandoval, docentes de la FES Iztacala, narra la experiencia de aplicar los principios del paradigma humanista en sus procesos de adaptación pedagógica durante la pandemia, específicamente en la asignatura de Educación, Desarrollo y Docencia, dentro del programa de la carrera de psicología. Reconociéndose como partícipes de un nuevo proceso de aprendizaje sobre el rol y el lugar que ocupan como acompañantes de sus estudiantes en un contexto como la pandemia, pudieron organizar un aprendizaje significativo más allá de los lineamientos institucionales.

En el siguiente capítulo, Azucena Luna y Carlos Favela nos narran desde la FES Aragón su experiencia con la comunidad estudiantil que tiene discapacidad visual y necesita acreditar un idioma para titularse. A partir de un innovador proyecto para adaptar los contenidos curriculares de la lengua inglesa, exponen los desafíos que surgieron con la aparición de la contingencia sanitaria y las herramientas que usaron para enfrentarlos. La capacitación permanente y el compromiso docente siguen siendo elementos fundamentales para sacar adelante proyectos innovadores como éste.

Desde la FES Acatlán, Verónica Quijada y Víctor Ulloa nos comparten su experiencia en la licenciatura en comunicación y en la maestría en docencia para la educación. Las asignaturas que tomaron de ejemplo eran impartidas virtualmente desde antes del confinamiento, por lo que parten de la siguiente pregunta: ¿Qué cambios podían darse en la modalidad en línea, durante el confinamiento, en un entorno en el que ya está todo organizado? Lo que descubrieron es que la pandemia impuso cargas personales que produjeron una baja significativa en el rendimiento escolar, a pesar de que las y los estudiantes ya contaban con algunas competencias que les permitían tener buenos resultados en la educación virtual a distancia.

Este capítulo se conecta con la experiencia narrada por Antonio Figueroa y Alan Pérez, docentes en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. A través de la asignatura de comprensión de textos y expresión oral pudieron identificar las potencialidades y limitaciones de las plataformas Zoom y Moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los siguientes dos capítulos forman parte de los programas de licenciatura en Ciudad Universitaria. El primero cuenta la experiencia de los docentes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia en el proceso de transformar una asignatura de carácter eminentemente práctico (Práctica de Desarrollo Rural) en una actividad que siguiera dotando a los y las estudiantes de los conocimientos y las habilidades necesarios para impactar positivamente en la sociedad rural. Se trata de un análisis en tres momentos (prepandemia, pandemia y postpandemia) que les permitió identificar la transformación tanto de las aptitudes y habilidades adquiridas como de los valores predominantes en cada una de las etapas.

El capítulo de Rigel Gámez y Yoloxóchil Jiménez se desarrolla en la Facultad de Ingeniería, específicamente en los laboratorios de ciencias básicas, donde las y los docentes tuvieron que implementar proyectos de innovación en tiempo récord para suplir la demanda de simuladores y materiales y poder continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus hallazgos les permiten sugerir que las labores docentes del futuro se desarrollarán en ambientes híbridos, en donde se tomarán las ventajas tanto del espacio presencial como de las herramientas virtuales, pues estas últimas ayudarán a resolver futuras crisis y contingencias.

El último capítulo en la sección de experiencias docentes en la UNAM se ubica espacialmente en Universum, el museo de las ciencias de la Dirección

General de Divulgación de las Ciencias (DGDC). Kenia Valderrama comparte con nosotros una experiencia de docencia no formal a través de la capacitación de los *anfitriones* del museo (estudiantes activos de las diferentes licenciaturas interesados en promover la divulgación de la ciencia) por parte de los *curadores educativos*. Al identificar cómo era el proceso antes y después de la pandemia, Valderrama intenta recuperar los aprendizajes derivados de la adaptación virtual del museo y los desafíos vigentes al regresar a la presencialidad.

Este cuaderno de investigación cierra con el epílogo a cargo de Rosa Margarita Sánchez, quien con el título “Volver a pensar la escuela: vínculo pedagógico y desigualdades” nos invita a reflexionar sobre el por qué y el para qué de la escuela como lugar, a problematizar la necesidad de “recuperar el tiempo perdido”, en términos de gestionar el conocimiento, y a descubrir qué es lo que nos hizo falta durante la pandemia. En algunas notas autobiográficas nos regala respuestas tentativas: “El vínculo es lo que nos hace falta y lo que extrañamos”. Este texto que cierra la obra es también un llamado a pensar en las desigualdades estructurales en las que se inserta la práctica docente y en la necesidad de (re)pensar el rol del espacio físico en la docencia: ¿Vamos a la escuela para aprender a gestionar el conocimiento o para crear conocimiento colectivo a través del vínculo pedagógico? De las respuestas depende el rol que ocupamos las y los docentes en el universo de la educación.

* * *

Terminamos esta introducción parafraseando una bella invitación de Jorge Larrosa en su texto *La experiencia de la lectura*:

Ahora estos “cuadernos de investigación” son tuyos. Tómalos, si quieres, como una invitación a tu propio “cuaderno de investigación”. Hazlos resonar, si quieres, con tus silencios y con tus pájaros nocturnos. Pregúntales lo que quieras y déjate preguntar por ellos. Busca en ellos, si quieres, tus propias preguntas (Larrosa, 2013: 21).

Te invitamos a hacer tuyo este cuaderno de investigación para reflexionar, aprender y seguir discutiendo sobre el papel que tenemos como docentes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (19): 87-112.
- Larrosa, Jorge (2013). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spoel, Irene van der, Omid Noroozi, Ellen Schuurink y Stan van Ginkel (2020). “Teachers’ online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands”. *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 623-638.
- Tolich, Martin, y Ron Iphofen (2019). “Ethics of qualitative research”. En *SAGE Research Methods Foundations* [en línea], editado por Paul Atkinson, Sara Delamont, Alexandru Cernat, Joseph W. Sakshaug y Richard A. Williams. Londres: Sage Publications [en línea]. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.4135/978152642103674503>> (consulta: 25 de mayo de 2023).

[Notas]

- [1] El coloquio puede ser consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=KluokZ_gWcs>.
- [2] Reconocemos la especificidad temática de nuestro cuaderno, que abona a la multiplicidad de temas que se abordan en otras investigaciones (por ejemplo, Irene van der Spoel, Omid Noroozi, Ellen Schuurink y Stan van Ginkel, 2020).

**TELÓN DE FONDO Y ESPEJO:
DISCUSIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA
DOCENCIA EN PANDEMIA**

La experiencia docente en tiempos de pandemia: ¿una oportunidad perdida?

Rosario Freixas

Judith Zubieta

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas, diversas tecnologías digitales han sido empleadas en el sector educativo gracias a iniciativas e impulsos provenientes de programas institucionales respaldados por inversiones públicas y privadas, tanto nacionales como extranjeras. Así, hoy en día se puede afirmar que existe consenso al reconocer la importancia de su introducción en todos los niveles educativos. Habitualmente, los programas destinados a este efecto se desarrollan en torno a tres aspectos: la infraestructura, los contenidos y la formación docente.

En lo que va del siglo XXI se ha trabajado ampliamente en la formación docente, con resultados disímiles, pues los profesores no han logrado incorporar de manera orgánica las herramientas digitales como parte de su quehacer cotidiano en el aula, no así en su vida personal. Sin embargo, el uso de la tecnología en educación es una realidad fuera de cualquier cuestionamiento.

Efectivamente, y según numerosos autores, la adopción de tecnologías digitales entre las y los profesores universitarios es heterogénea y varía entre la sustitución —que implica el uso de nuevas herramientas en la práctica docente, sin cambios esenciales— y la ampliación, en donde el uso de la tecnología modifica su quehacer de manera considerable (Freixas, Domínguez-Figaredo y Gamboa-Rodríguez 2022). Esto involucra nuevas maneras de abordar o resolver los problemas que enfrentan cotidianamente en la relación con sus estudiantes o en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen en la literatura múltiples taxonomías para clasificar los niveles de adopción tecnológica (Jonassen, Carr y Yueh, 1998; Hooper y Rieber, 1995; Florida Center for Instructional Technology, 2020) que pueden resumirse para

fin del presente trabajo en dos: 1. La que involucra el uso con fines de reproducción; es decir, cuando la actividad realizada con recursos digitales no cambia la esencia de la actividad docente; y 2. La que debiera promoverse con propósitos de transformación, que obliga a modificaciones en la actividad, lo cual permite alcanzar resultados que sin su empleo simplemente no serían viables.

En medio de estos polos existe un abanico enorme de usos diversos y de distintos niveles de apropiación, lo que permite concluir que las y los profesores efectivamente han introducido las tecnologías en su vida cotidiana, al tiempo que se reconoce que el nivel de adopción en el aula es incipiente y, aunque sigan empleándose, la mayoría lo hace para reproducir prácticas convencionales.

En este trabajo no se abordan experiencias particulares del personal docente, sino que se presenta un análisis que involucra a todos los actores, desde organismos internacionales hasta gubernamentales, federales, estatales y locales, tanto públicos como privados, que realizaron acciones o definieron políticas y programas relacionados con la formación docente —o capacitación, como a menudo está referido en la literatura— para los tiempos del confinamiento sanitario que se impuso durante la pandemia asociada al Covid-19, que afortunadamente ya pasaron. No obstante, este periodo pudiera ser considerado como un caldo de cultivo para la gestación de numerosas y muy diversas iniciativas dirigidas a propiciar la innovación, el descubrimiento, para aprender por ensayo y error, para experimentar y para equivocarse. Hay que reconocer que fue un tiempo en el que nos dimos cuenta de que hay acciones positivas y alentadoras que pueden emerger, incluso sin haber sido planeadas o previstas.

A partir del regreso de las instituciones educativas a lo que se llamó “nueva normalidad”, muchos estudiosos empezaron a reflexionar sobre cómo se podía aprovechar todo lo aprendido y remediar lo desaprendido, con todos los aciertos y errores que se pudieron registrar durante esos dos años, para capitalizarlos.

USOS DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

Conviene empezar por señalar que la tecnología puede ser utilizada de diferentes maneras, pero no es el simple uso o la incorporación de la tecnología

lo que promueve la innovación. En efecto, la tecnología puede reproducir prácticas y acciones tradicionales, pero también transformar aquéllas en las que se logran resultados que antes no eran visibles.

Es innegable que actualmente numerosas actividades se llevan a cabo con tecnología y hay otras que no se podrían realizar sin utilizarla. Se puede afirmar, entonces, que grandes grupos poblacionales son usuarios de tecnología, no sólo cuando acceden a las redes sociales, sino también al realizar trámites. En general, las y los docentes —desde la educación inicial hasta la superior— hacen uso de tecnologías, de manera consciente o inconsciente, en su vida cotidiana; sin embargo, Li *et al.* (2018), entre otros autores, afirman que el nivel de adopción en el aula sigue siendo incipiente.

Las características del contexto en que se encontraba México en marzo de 2020, cuando se declaró el confinamiento sanitario, eran unas con marcadas brechas digitales entre múltiples sectores de la población. Naturalmente, las y los docentes no eran la excepción, además de contar con habilidades insuficientes para afrontar los retos de lo que en la literatura se ha denominado “educación remota de emergencia” (ERE), que en la mayoría de los casos no fue educación a distancia.^[1] Se trató de una opción que se implementó, como numerosos autores han documentado, de un día para otro, sin la presentación ni la preparación adecuadas y sin los elementos para llevar a cabo de una manera efectiva, eficiente y eficaz una educación remota de emergencia (Abreu, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Pardo y Cobo, 2020).

A pesar de que la tecnología ya se venía empleando, con el confinamiento sanitario fue fácil advertir que se había utilizado para reproducir prácticas tradicionales, sustituir la clase expositiva por un video donde una persona habla, reemplazar el pizarrón por un presentador de diapositivas, etc. (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012). Estas actividades, según estos autores, no son innovadoras y tampoco contribuyen a mejorar el aprendizaje.

Aun así, las evidencias indican que es más fácil introducir una tecnología si no hay que cambiar la práctica docente con la que profesoras y profesores se sienten cómodos, si no se modifican los parámetros bajo los cuales se lleva a cabo la docencia, si no se alteran en lo esencial las maneras en las que, desde el principio, desarrollaron su práctica. No obstante, de continuar enseñando así, difícilmente se dará la transformación que podría gestarse en el aula.

Este cambio no se va a dar por saber usar cierta tecnología ni por haberse inscrito en cursos de formación de corte instrumental, como los que

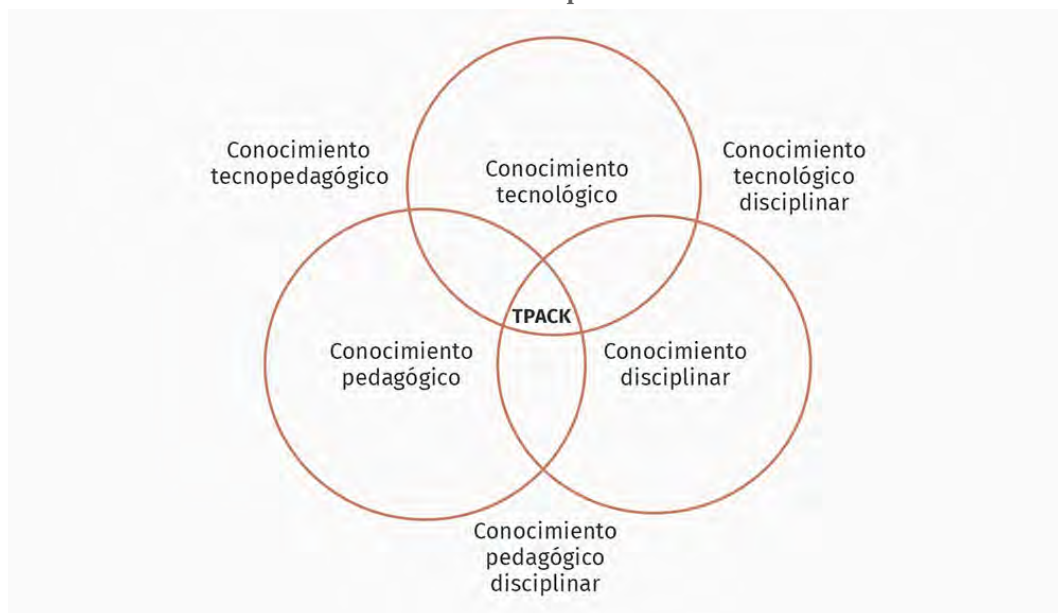
comúnmente se ofrecen —antes, durante y después de la pandemia— para aprender a usar plataformas como Moodle, Zoom, Google Meet o cualquiera otra. Tampoco la capacitación para aprender a impartir una asignatura cualquiera con tecnología.

EL MODELO TPACK

Entre los enfoques más destacables para la formación de docentes en el uso de las tecnologías digitales se encuentra el modelo Tpack. Si bien la literatura contempla otras propuestas para superar los enfoques instrumentalistas, este modelo sostiene que el uso de la tecnología tiene que integrar no sólo el conocimiento de la herramienta en sí, sino también un conocimiento pedagógico de cómo usarlo, además del conocimiento disciplinar de quien enseña (Cabero Almenara, Marín Díaz y Castaño Garrido, 2015; Cejas, Navío y Barroso, 2016; Rodríguez, Agreda y Ortiz, 2019). El nombre de este modelo proviene de las siglas, en inglés, correspondientes a Technological Pedagogical Content Knowledge (conocimiento del contenido tecnológico pedagógico) y expone de manera esquemática lo que se tendría que estar buscando en las iniciativas institucionales de formación docente.

Sin embargo, una formación con esta perspectiva requiere de una inversión considerable de tiempo y resulta muy complejo llevarla a cabo con poblaciones numerosas. Lo que es incuestionable es que la transformación en el aula no se genera por saber usarlas o mediante los programas de formación docente de carácter instrumental.

Esquema 1
Modelo Tpack



Fuente: Adaptado de Warr y Mishra (2021).

En México, la capacitación del personal docente en el manejo de las tecnologías digitales se ha centrado, fundamentalmente, en el uso de plataformas y otros recursos para la enseñanza (Lugo, López y Toranzos, 2014).

LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

En el momento en que la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 interrumpió las actividades escolares y se tomó la decisión de cerrar las aulas y transitar a una educación remota, la mayoría de las instituciones educativas no contaba con las condiciones necesarias para llevar a cabo procesos de educación a distancia.

Las habilidades y los conocimientos del profesorado antes de esa crisis sanitaria eran insuficientes para afrontar los retos que implicaba un tránsito que debía realizarse rápidamente. Su formación era heterogénea: algunos habían tomado cursos, otros no; para algunos resultaba atractivo, mientras que a otros no les interesaba; unos tenían curiosidad y otros evidenciaban fobias o fobias. Además de estas condiciones, no se contaba con programas institucionales de formación docente en escenarios donde las capacidades tecnológicas también eran variables.

Así, la necesidad de adaptar rápidamente el modelo presencial a uno de educación remota propició respuestas que incluían la habilitación de distintas opciones tecnológicas y pedagógicas sin la correspondiente capacitación que acortara la curva de aprendizaje que enfrentaron las y los profesores durante dos años, lo que generó inseguridad, frustración, agobio, enfermedades físicas y somáticas, miedo, mal uso del tiempo, angustia, entre muchos otros sentimientos y emociones, como ha sido ampliamente documentado en la literatura (Miguel Román, 2020; Zapata-Garibay *et al.*, 2021; Juárez-Díaz y Perales, 2021; Lozano y Paparisteldi, 2021).

Esto quiere decir que no se pudo realizar una transición ágil y satisfactoria, a pesar de haber recibido algún tipo de capacitación, puesto que ser un buen docente en un entorno presencial no garantiza el éxito cuando se actúa en entornos virtuales. Evidentemente, se tuvo que enfrentar la consabida curva de aprendizaje al intentar implementar modelos que presuponían el uso de herramientas con las que no se había trabajado previamente.

DIFICULTADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Las instituciones educativas mexicanas no contaban con un modelo diseñado para una situación emergente como la que se tuvo que enfrentar con la pandemia. Aun las que tenían cierta oferta en la modalidad a distancia, no contaban con un modelo o esquema preparado para una educación remota de emergencia.

En México, las cifras oficiales revelan que 77% del personal docente ha recibido formación en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); sin embargo, las clases virtuales y la realización y el uso de videos en las escuelas públicas no involucraron ni al 10% (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Esto no quiere decir que las instituciones no hayan reaccionado ante la premura de brindar alternativas que permitieran atender la emergencia. Prácticamente en todos los niveles educativos, las instituciones empezaron a delinear e implementar programas de capacitación, básicamente autogestionados por las y los propios docentes. De manera acelerada, se emprendieron muy diversas acciones para paliar los daños provocados por el cierre; entre otras, destacan algunos modelos gestionados por las y los

profesores, la compra de licencias para uso de plataformas y cursos para su manejo; el préstamo o dotación de dispositivos, básicamente computadoras portátiles y tabletas; y la elaboración de planes, programas y estrategias institucionales, tanto de formación docente como de desarrollo de las clases.

Infortunadamente, y después de una amplia revisión bibliográfica sobre la materia, parece que esta coyuntura no propició el surgimiento de nuevos modelos educativos (Escudero-Nahón, 2021; González Rodríguez, 2020).

En marzo de 2020, y ante la ya innegable presencia del virus en nuestro país, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (2 de marzo de 2020) el “Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”.

Tampoco la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tuvo iniciativas para la educación superior que permitieran superar algunos de los retos y obstáculos que la pandemia impuso. Los lineamientos emitidos durante ese periodo estaban mucho más referidos a aspectos de higiene, de preservación de la salud, a aspectos sanitarios, y a propiciar una comunicación permanente entre las instituciones y sus actores.

En efecto, la ANUIES se pronunció el 17 de marzo de 2020 con la emisión de lineamientos para todas las instituciones de ese subsistema (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2020), entre las que destacan: a) La suspensión de actividad escolar presencial (en el caso de las autónomas, señala que será decisión de sus órganos colegiados); b) La continuidad de las actividades administrativas, privilegiando la vía remota o bajo el esquema de guardias; y c) El reforzamiento de medidas de higiene y seguridad. También menciona que cada instancia generará condiciones para realizar labores desde el hogar de cada trabajador o trabajadora, continuar por todos los medios de difusión con la campaña de las medidas preventivas y la concientización sobre la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico y, finalmente, mantener comunicación permanente con su comunidad para los avisos oficiales y las acciones inmediatas.

Como parte del marco normativo que rige la educación, también se advierte la forma en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) definió la formación continua del profesorado en 2020: es “un proceso permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades, habilidades para una

reflexión sistemática de su práctica educativa para transformarla y lograr mejores aprendizajes”. Resulta evidente que en el periodo de contingencia se observó la carencia de habilidades para aprender a aprender, a pesar de contar con una definición tan amplia, completa e integradora. En los siguientes apartados se analizará si la misma SEP fue consecuente con esta definición de formación continua.

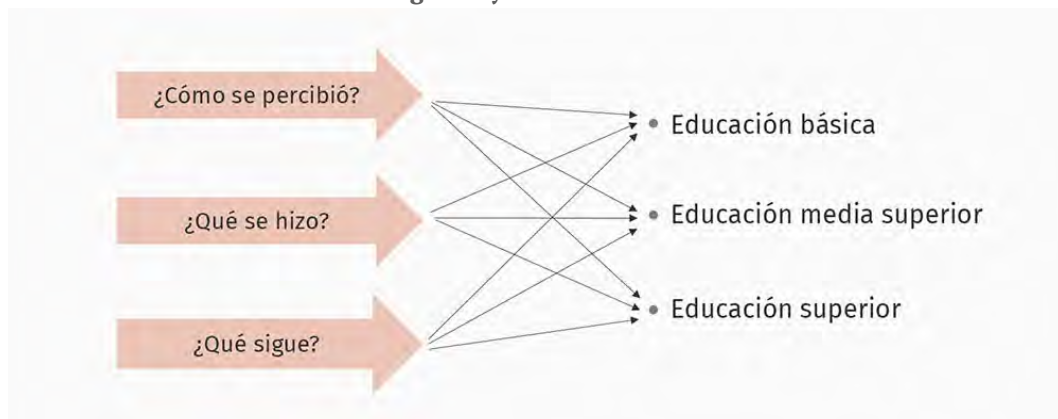
METODOLOGÍA

Si bien inicialmente consideramos llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura, fue necesario modificar el enfoque metodológico, dado que los resultados de la búsqueda no se ajustaban a los objetivos planteados. Por esto, la metodología que se siguió en este estudio partió de una revisión descriptiva de la literatura que proporciona al lector una puesta al día en cuanto a conceptos útiles en áreas en constante evolución. Este tipo de revisión tiene una gran utilidad en la enseñanza y también genera interés por parte de las personas que trabajan en campos conexos, porque leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés (Guirao Goris, 2015; Vera Carrasco, 2009).

A partir de esto, y tomando como base los objetivos trazados para esta investigación, nos planteamos tres categorías y dos cuestionamientos para cada una. Las categorías se corresponden con los niveles educativos: educación básica, educación media superior y educación superior, mientras que las preguntas fueron:

- ¿Qué acciones institucionales se llevaron a cabo en el terreno de la formación docente durante el periodo de confinamiento?
- ¿Cómo se percibieron estas acciones por parte de los sujetos de las mismas?

Esquema 2
Categorías y niveles utilizados



Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de búsqueda incluyeron los descriptores “formación docente OR capacitación” AND “pandemia OR Covid OR crisis sanitaria” AND “educación básica OR educación media superior OR educación superior” y como criterios de inclusión que los estudios estuvieran referidos a México y comprendieran el periodo entre 2020 y 2022.

Se consultaron el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), los servicios de información de EBSCO, el portal de Difusión de Alertas en la Red (Dialnet) y Web of Science y se encontraron setenta artículos, de los cuales se excluyeron 46 por diversas razones; entre otras, porque no cumplían con los criterios señalados o no ofrecían respuesta a las preguntas formuladas. Para el análisis de los 24 restantes, se hizo una clasificación por nivel educativo, con lo cual se estuvo en condiciones de extraer los datos y llevar a cabo la síntesis correspondiente.

Desde luego, debe reconocerse que lo que los profesores necesitaban, o consideraban que necesitaban, no siempre se empató con los conocimientos y aprendizajes derivados de la capacitación, o de lo que se pudo ofrecer en dicha capacitación. No por eso se soslaya la importancia de todos los esfuerzos que se realizaron en todos los niveles educativos. Es evidente que el sentido de urgencia dominaba el panorama; todo merecía atenderse con rapidez y si era necesario había que improvisar, porque nadie estaba preparado.

El propósito de plantearnos un ejercicio con las categorías antes mencionadas de ninguna manera es juzgar o descalificar lo que se hizo; por el

contrario, lo que se pretende es plantear interrogantes sobre lo que viene o debiera venir.

RESULTADOS

Con base en el análisis de la literatura revisada, se encontraron discrepancias entre lo que los profesores necesitaban y lo que recibieron. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los niveles educativos.

Educación básica

Lo primero que debe decirse es que la Secretaría de Educación Pública elaboró y puso en marcha un programa emergente denominado “Aprende en casa”, que consistió en la producción y emisión de mil 232 programas, de muchos videos y de materiales televisivos que se basaron en los libros de texto y que fueron digitalizados (Secretaría de Educación Pública, 2020). Este programa llegó hasta bachillerato y causa admiración que un millón de docentes se hayan inscrito a uno de los talleres.

Así, la oferta formativa federal y estatal se concentró en informar y capacitar, de forma autoadministrable, para atender las necesidades emergentes de manera masiva y respondiendo a las temáticas vinculadas al uso de herramientas y desarrollo de habilidades digitales (Rivera Ceseña, Cordero y Reyes-Angona, 2022). Esto no quiere decir que de manera local no se hayan puesto en marcha otras acciones, pero es claro que la capacitación fue la medida que funcionó casi como una política.

En cuanto a las percepciones de los profesores, se encontró que:

- a. A las y los docentes les hubiera gustado recibir más información para enfrentar mejor sus labores ante la crisis de Covid-19; es decir, no sintieron que fue suficiente lo que les brindaron.
- b. Quisieran recibir más capacitación para manejar plataformas y desarrollar e implementar ellos mismos sus actividades, con una mayor comprensión (Baptista Lucio *et al.*, 2020; González, 2021).
- c. Aunque los porcentajes pueden variar según la encuesta que se consulte, 72% está muy interesado en la posibilidad de ser acompañado por el programa de fortalecimiento escolar (acompañamiento y capacitación a

docentes para el desarrollo de habilidades del siglo XXI), que les permita la interacción con otras figuras en la conducción del aprendizaje a distancia (Baptista Lucio *et al.*, 2020). Esto quiere decir que se considere, mediante el programa de fortalecimiento escolar dirigido hacia docentes de Educación Básica, la posibilidad de tener relación con otras figuras en la conducción del aprendizaje, como directivos, supervisores, colegas, etc., para aprender a distancia, aunque el programa haya sido autoadministrado.

- d. También se observa un porcentaje similar (75%) que expresa sentimientos positivos e insiste en estar acompañado por programas de fortalecimiento escolar en un ambiente digital.

Debe mencionarse que, en cuanto al fortalecimiento escolar, en términos generales, las y los maestros de preescolar y secundaria se sintieron bien con las acciones emprendidas y expresaron sentimientos positivos, como la posibilidad de personalizar la enseñanza con sus alumnos. También mostraron interés en capacitarse en el uso de plataformas, herramientas digitales y contenido educativo. No obstante este panorama, en la educación primaria los sentimientos expresados fueron encontrados y revelaron indecisión.

Educación media superior

En este nivel es donde la información disponible es más escasa y en donde se han hecho menos estudios respecto a los asuntos de la formación docente durante la pandemia. Paralelamente al programa “Aprende en casa” se ofreció capacitación en el uso didáctico de diversas herramientas digitales, en alianza con Google Classroom, Facebook y Microsoft, gracias a la celebración de diversos convenios con las empresas que los comercializan.

Un estudio realizado en México por Medina Gual y Garduño Teliz (2021) revela datos interesantes sobre las competencias docentes adquiridas con los cursos de formación ofrecidos para enfrentar los retos del confinamiento. En el cuadro 1 puede apreciarse el avance en el desarrollo de competencias: se advierte que la de evaluación es menos favorecida, mientras que las competencias de planeación y concreción de actividades se encuentran en niveles altamente deseables.

Cuadro 1
Estado del desarrollo de competencias entre docentes

	<i>Atención prioritaria</i>	<i>En progreso</i>	<i>Deseable</i>
Planeación	2%	2%	96%
Concreción	0%	4%	96%
Reflexión	4%	30%	66%
Evaluación	7%	19%	77%

Fuente: Adaptado de Medina Gual y Garduño Teliz, 2021.

Los docentes de este nivel demostraron ser proactivos para usar las tecnologías en su práctica docente, pero requieren reforzamiento en aspectos socioemocionales para enfrentar los requerimientos del estudiantado, así como en el desarrollo de estrategias para el trabajo en línea (Flores Peña y Navarrete Cueto, 2020; González, 2021).

Tanto profesoras como profesores percibieron un avance en el desarrollo de habilidades en el manejo tecno-pedagógico de herramientas como Google Drive y Google Classroom, así como en el diseño de cursos en línea y en la creación de material didáctico. Por otra parte, se muestran carencias en la formación de capacidades, especialmente las que involucran una mayor complejidad, como las de reflexión y aquellas necesarias para la evaluación formativa. No obstante haber realizado cursos, siguen manifestando necesidades de capacitación (Tapia Ponce *et al.*, 2021).

Educación superior

Para este nivel, dada la amplitud, variedad y dispersión de instituciones, no se encontraron muchos datos concentrados respecto a lo que se llevó a cabo en materia de capacitación, aunque existieron múltiples y variados esfuerzos en la mayoría de las instituciones y fueron muy distintas las estrategias implementadas (Guzmán Acuña, Guzmán Acuña y Centeno Quevedo, 2021; Tapia Ponce *et al.*, 2021).

Aunque, efectivamente, cada institución tomó sus propias decisiones, en una encuesta realizada por la ANUIES —que incluyó 190 instituciones de educación superior— la mayoría reportó haber realizado acciones de capacitación tecnológica y elaborado planes de contingencia, aunque sólo 25% declaró contar con un plan de continuidad académica con objetivos, alcance,

análisis, impacto, gestión de riesgos, entre otros rubros. La mitad estimó haber alcanzado entre 75% y 99% de cobertura (Ponce *et al.*, 2020).

En otra encuesta (Secretaría de Educación Pública, 2020), sólo 108 instituciones de educación superior realizaron acciones de capacitación adicional en el uso de TIC y 104 diseñaron materiales y guías para el uso de las herramientas tecnológicas implementadas.

Dado que en México hay varios miles de instituciones de educación superior, estos resultados son realmente pobres y es preocupante que la SEP no haya realizado un registro de las acciones o estrategias que llevaron a cabo quienes así lo hicieron.

De igual forma, las necesidades de los profesores tampoco han sido estudiadas a profundidad. No obstante, hay resultados interesantes en algunas de las instituciones que han reportado evidencias y testimonios. La necesidad en la que un mayor porcentaje de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) coincidió, fue en la formación pedagógica (21%) (Sánchez *et al.*, 2020; Universidad Nacional Autónoma de México, 2020). En esta categoría se agruparon procesos formativos de actualización docente para apropiarse de recursos digitales útiles para sus clases (Sánchez *et al.*, 2020; Universidad Nacional Autónoma de México, 2020). También se hizo referencia a la necesidad de formarse alrededor de aspectos como la distribución del tiempo, el conocimiento de herramientas digitales, el diseño instruccional en una plataforma, la evaluación y la creación de contenidos.

Estos hallazgos reflejan el desconocimiento de muchos docentes sobre cómo incorporar las tecnologías digitales con fines académicos (López Espinosa y González, 2021). Como ya se comentó, algunos pueden emplear diversas tecnologías en su vida cotidiana, pero muchos no las han incorporado a sus asignaturas.

DISCUSIÓN

Durante la contingencia sanitaria y el consecuente cierre de las escuelas, las instituciones tuvieron que enfrentarse a retos nunca contemplados y las tecnologías digitales fueron un factor decisivo para la continuidad académica mediante la llamada *educación remota de emergencia*, término de reciente cuño, aún no plenamente conceptualizado. Así, se instrumentaron multiplicidad de

acciones en todos los niveles educativos y en todos los ámbitos de la gestión, propiciando adaptaciones al quehacer cotidiano de los actores educativos.

Entre estas acciones destacan los programas y proyectos de formación docente que contaron, por la magnitud del problema y la celeridad con la que ocurrieron los hechos, con tres características fundamentales: la carencia de un diagnóstico y una planeación adecuados, el carácter masivo en su aplicación y la evaluación de los resultados.

Esto no debe interpretarse como una crítica en la que se ignoran todos los esfuerzos realizados. En efecto, se actuó con los recursos de que se disponía y con las posibilidades del momento que se vivía. Sin embargo, las y los profesores, al estar transitando por problemáticas completamente nuevas y complejas, expresaron necesidades diversas que no se ajustaban a los contenidos de las capacitaciones que recibían.

A partir de los resultados encontrados, se perciben disparidades entre lo recibido y lo esperado. En la tabla 1 se aprecia este contraste. Como puede observarse, destaca la necesidad de trabajo colaborativo y entre pares, que no fue posible instrumentar en un contexto como el que se ha planteado. Los contenidos de la capacitación docente que se ofrecía antes de la pandemia versaban fundamentalmente sobre la habilitación en el uso de herramientas digitales, así como en el desarrollo de competencias docentes para el trabajo con estas tecnologías en el aula o en la educación a distancia. Durante la pandemia se agregaron, en algunos casos y en menor medida, contenidos que incluían aspectos socioemocionales.

Tabla 1
Desalineación entre la oferta y la demanda de capacitación

	<i>Temáticas de las capacitaciones</i>	<i>Necesidades expresadas por las y los profesores</i>
Ámbitos o temáticas	Uso de plataformas y otros recursos para la enseñanza a distancia.	Uso de plataformas y otros recursos para la enseñanza a distancia. Aspectos socioemocionales, uso del tiempo, interacciones con colegas, acompañamiento, estrategias didácticas y buenas prácticas.
Modalidad didáctica	Cursos masivos autoadministrables.	Cursos grupales con colegas.

Así, en el tránsito por las nuevas realidades a partir de la experiencia vivida, quedan muchos aspectos que deberían incorporarse como parte del contenido de las capacitaciones docentes. Entre otros, la distribución del tiempo, el conocimiento de las herramientas digitales, el diseño instruccional en las plataformas en línea, las formas de evaluación y la creación de contenidos. Como propone Suárez (2020), la capacitación docente debe ser continua y ha de permanecer, además de potenciar el autoaprendizaje y enseñar a investigar para resolver problemas del ejercicio profesional. Para Samiolovich (2020), las autoridades educativas están obligadas a transitar de un estado mental de crisis a un estado mental de oportunidad, que requiere del desarrollo de nuevas habilidades en materia de gestión de recursos a través de procesos de ensayo y error; es decir, necesitan estar listos para reconocer lo que no funciona y cambiarlo rápidamente.

Desde luego, hay que diseñar acciones de corte académico y otras alrededor de la gestión. Las acciones de tipo académico deben atender situaciones que se desprendieron de los impactos que se han comentado profusamente en la literatura. Un ejemplo de esto es la pérdida de aprendizajes, la falta de formación para aprender a aprender, la falta de formación docente. Por esto es conveniente retomar el modelo Tpack en el diseño y la elaboración de materiales didácticos y para generar modelos educativos alternos.

También hay otro tipo de acciones a emprender respecto a la gestión de recursos para el manejo de crisis, con la finalidad de estar en condiciones de calcular el impacto de la pandemia. En otras palabras, investigar qué pasó con los actores, hasta dónde llegó el impacto, e incrementar la resiliencia de las instituciones de educación superior, porque una contingencia puede volverse a presentar no sólo por la emergencia de un nuevo virus, sino por cualquier otra situación extraordinaria, como una onda de calor, la erupción de un volcán, un huracán, etcétera.

CONCLUSIONES

Después del análisis presentado, es evidente que durante la pandemia las capacitaciones ofrecidas y las necesidades expresadas por las y los profesores no estuvieron siempre en concordancia, independientemente del nivel educativo en el que laboraran. Las temáticas predominantes de la oferta se concentraron en el uso de plataformas y recursos; no obstante, para los y las docentes, además de éstas resultaba necesario incorporar aspectos socioemocionales, manejo y uso del tiempo, interacción con colegas, entre otros aspectos.

Una modalidad adoptada fueron los cursos masivos autoadministrables; sin embargo, el profesorado expresó desear o necesitar cursos grupales con colegas y cursos individuales con acompañamiento. La experiencia vivida durante el confinamiento fue predominantemente individual y ellos y ellas manifestaron con toda claridad que querían laborar con sus pares, destacando la necesidad del trabajo colaborativo, que infortunadamente no fue posible instrumentar en un contexto como el que se vivió.

Antes de 2019, algunas estrategias para la formación versaban fundamentalmente sobre la habilitación en el uso de herramientas digitales, así como en el desarrollo de competencias docentes para el trabajo con tecnologías en el aula o en la educación a distancia. Durante la pandemia, en algunos casos se incorporaron a estas dos primeras, aunque en menor medida, contenidos que incluían aspectos socioemocionales. Ahora, en etapas postcovid-19, prevalecen las incógnitas sobre la dirección que tomarán los programas institucionales de formación docente.

En materia de educación superior, parece claro que se debe transitar hacia estrategias más inductivas. Dado que en este nivel escolar se trabaja con un alumnado de mayor edad que en los niveles educativos previos, resulta pertinente instrumentar proyectos, estudios de caso, y aplicar el aprendizaje basado en problemas.

La bibliografía disponible, y lo que las autoras han estado indagando, no permite conocer con algún nivel de certeza las acciones que se deberían tomar a futuro, ni las que posiblemente se tomarán. Pese a que se trata de una línea de trabajo que todavía no concluye, no es difícil adelantar que lo que debería seguir es la estructuración de una oferta para la formación docente con dos características: que sea flexible —en el sentido de que esté disponible todo el tiempo— y que sea escalable; es decir, que sea autoadministrable, pero también que se ofrezca con diversos grados de profundidad y acompañamiento. Ambas

peculiaridades responden a la exigencia de que toda orientación hacia las y los docentes en esos procesos de formación debe considerar que no quieren quedarse solos. En efecto, ha sido patente su necesidad de interactuar con colegas, de escuchar y compartir buenas prácticas, de acercarse a expertos y a otras figuras cuyas experiencias les puedan ser reveladoras.

Resulta imperativo reconocer todo lo que se hizo y destacar el esfuerzo personal, lo mismo que el institucional de cada una de las entidades educativas desde el nivel básico hasta el superior. Asimismo, se deben aprovechar los aprendizajes derivados de esta pandemia y utilizar toda la información y los resultados de los numerosos estudios que fueron conducidos con celeridad y rigor y que hoy en día están disponibles, aunque pareciera que los estamos haciendo a un lado porque ya volvimos a la normalidad, nos olvidamos del uso del cubrebocas y la educación regresó a las condiciones existentes antes de la pandemia.

Éste es el momento preciso para hacer una reflexión sobre lo que no funcionó y de plantear nuevas opciones, de exigir que los pedagogos, los psicólogos educativos, los expertos en contenidos, en tecnologías educativas, trabajen de manera armónica y colaborativa. Seguramente se propondrán nuevos modelos educativos que permitan transitar de una modalidad a otra, procurando que los docentes se sientan satisfechos con lo realizado y los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender. Sólo así estaremos cumpliendo con nuestra obligación y con el mandato que la sociedad nos ha encomendado.

REFERENCIAS

- Abreu, José Luis (2020). “Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis”. *International Journal of Good Conscience* 15 (1): 1-15.
- Arnau Sabatés, Laura, y Josefina Sala Roca (2020). “La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad”. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). “Medidas para contribuir a la prevención del Covid-19” [en línea]. Disponible en <http://www.anui.es/noticias_ies/medidas-para-contribuir-a-la-prevencion-del-covid-19> (consulta: 15 de febrero de 2023).

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2022). Informe de la Encuesta Nacional Covid-19: La Comunidad Estudiantil ante la Emergencia Sanitaria. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Baptista Lucio, Pilar, Alejandro Almazán Zimerman, Carlos Alberto Loeza Altamirano, Víctor López Alcaraz y José Luis Cárdenas Domínguez (2020). “Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50: 41-88.
- Cabero Almenara, Julio, Verónica Marín Díaz y Carlos Castaño Garrido (2015). “Validación de la aplicación del modelo Tpack para la formación del profesorado en TIC”. *Revista d’ Innovació Educativa* (14): 13-22.
- Cejas León, Roberto, Antonio Navío Gámez y Julio Barroso Osuna (2016). “Las competencias del profesorado universitario desde el modelo Tpack (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido)”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (49): 105-119.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19* [en línea]. Disponible en <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>> (consulta: 15 de febrero de 2023).
- Delgado, Paulette (2020). “La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. Observatorio de Innovación Educativa” [en línea]. Disponible en <<https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>> (consulta: 19 de febrero de 2023).
- Diario Oficial de la Federación* (2020). “Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública” [en línea]. Disponible en <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0> (consulta: 25 de febrero de 2023).
- Díaz Hoyos, Juan Alfredo, María Julia Sánchez Sánchez, Marivel Evelin Aguilera Rodríguez, Kico Edinson Loyola Polo, José Antonio Ramírez Castro y

- Enaidy Reynosa Navarro (2020). “Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de Covid-19”. *Cultura, Comunicación y Desarrollo* 5 (3): 84-89.
- Escudero-Nahón, Alexandro (2021). “Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por Covid-19”. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* 12 (22): 1-28.
- Flores Peña, Maira Rosalía, y Carlos Antonio Navarrete Cueto (2020). “Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del Covid-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica”. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores* 8 (5) [en línea]. Disponible en <<https://www.semanticscholar.org/paper/Diagn%C3%B3stico-de-necesidades-de-capacitaci%C3%B3n-en-el-de-Pe%C3%B1a-Cueto/ab220fac21f81a92f2c98beaa25466bdd458930f>> (consulta: 25 de febrero de 2023).
- Florida Center for Instructional Technology (2020). *The Technology Integration Matrix* [en línea]. Disponible en <<https://fcit.usf.edu/matrix/matrix>> (consulta: 25 de febrero de 2023).
- Freixas, Rosario, Daniel Domínguez-Figaredo y Fernando Gamboa-Rodríguez (2022). “The digital paradox: Analysis of differences in teacher implementing technology inside and outside the classroom”. *Revista Electrónica Educare* 26 (2): 1-20
- González Fernández, María Obdulia (2021). “La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la Covid-19”. *Tecnología, Ciencia y Educación* (19): 81-102.
- González Rodríguez, Guillermo Isaac (2020). “La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna”. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* 12 (22): 1-25.
- Guirao Goris, Silamani (2015). “Utilidad y tipos de revisión de literatura”. *Ene. Revista de Enfermería* 9 (2) [en línea]. Disponible en <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200002&lng=es&nrm=iso> (consulta: 25 de febrero de 2023).
- Guzmán Acuña, Teresa de Jesús, Josefina Guzmán Acuña y Juan Centeno Quevedo (2021). “Acciones implementadas por Instituciones de Educación Superior en México durante el Covid-19”. *Revista de Educación Superior del Sur Global* (11) [en línea]. Disponible en

<<https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/132/323>>.

Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020). “The difference between emergency remote teaching and online learning”. *Educase Review* [en línea]. Disponible en <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> (consulta: 25 de febrero de 2023).

Holmbeg, Borge (1977). *Distance Education. A Survey and Bibliography*. Londres: Kogan Page.

Hooper, Simon, y Lloyd Rieber (1995). “Teaching with technology”. In *Teaching into Practice*, editado por Alan C. Ornstein, 154-170. North Las Vegas: Allyn and Bacon.

Jonassen, David H., Chad Carr y Hsiu-Ping Yueh (1998). “Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking”. *Teach Trends* 43 (2): 24-32.

Juárez-Díaz, Catalina, y Moisés Perales (2021). “Language teachers’ emergency remote teaching experiences during the covid-19 confinement”. *Profile. Issues in Teachers’ Professional Development* 23 (2): 121-135.

Li, Yaoran, Veronica Garza, Anne Keicher y Vitaly Popov (2019). “Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training”. *Tech Know Learn* (24): 501-518.

López Espinosa, José, y Edgar González (2021). “Educación superior, innovación y docencia: alcances y limitaciones de la virtualidad como estrategia institucional”. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 12 (23) [en línea] Disponible en <<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1051/3248>> (consulta: 25 de febrero de 2023).

Lozano, Orlando, y Nefeli Papparisteldi (2021). “Experiencias de docentes de nivel superior con el uso de las TIC durante la pandemia por Covid-19 en Francia, Grecia y México”. Ponencia presentada en XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México, 15 al 19 de noviembre de 2021.

Lugo, María Teresa, Néstor López y Lilia Toranzos (coords.) (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [en línea].

Disponible en

<<https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-sobre-tendencias-sociales-y-educativas-en-america-latina-2014>>

(consulta: 25 de febrero de 2023).

Medina Gual, Luis, y Elvia Garduño Teliz (2021). “Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (51): 181-214 [en línea].

Disponible en <<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>>

(consulta: 25 de febrero de 2023).

Miguel Román, José Antonio (2020). “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (50): 13-40 [en línea]. Disponible en

<<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>>.

Pardo Kuklinski, Hugo, y Cristóbal Cobo (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.

Ponce López, José, Luis Gutiérrez y Luz Castañeda de León (coords.) (2020).

Encuesta de continuidad académica en las IES durante la contingencia por Covid-19. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Rivera Ceseña, Karla Patricia, Graciela Cordero y Sergio Reyes-Angona (2022).

“Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares”. *IE. Revista de Investigación Educativa de la Rediech* 12 [en línea]. Disponible en

<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1188> (consulta: 25 de febrero de 2023).

Rodríguez Moreno, Javier, Miriam Agreda Montoro y Ana María Ortiz Colón (2019). “Changes in teacher training within the Tpack model framework: A systematic review”. *Sustainability* 11 (7).

Samoilovich, Daniel (2020). “Liderazgo en tiempos de Covid-19” [en línea].

Disponible en <<https://acortar.link/n5Twfa>> (consulta: 10 de febrero de

2023).

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, Víctor Jesús Rendón Cazales y Carlos Alberto Jaimes Vergara (2020). “Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM”. *Revista Digital Universitaria* 21 (3) [en línea]. Disponible en <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12> (consulta: 25 de febrero de 2023).

Secretaría de Educación Pública (2020). “Boletín No. 146 Avanza México en el uso y capacitación de herramientas digitales, así como en educación a distancia: Esteban Moctezuma” [en línea]. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-146-avanza-mexico-en-el-uso-y-capacitacion-de-herramientas-digitales-asi-como-en-educacion-a-distancia-esteban-moctezuma?state=published> (consulta: 10 de febrero de 2023).

Suárez Monzón, Noemí (2020). “Formación docente universitaria y crisis sanitaria Covid-19”. *CienciAmérica* 9 (2): 109-114.

Tapia Ponce, Sonia Yadira, José Ramón Olivo Estrada, Mónica Salcedo Rosales y Sergio Olivares Granados (2021). “Capacitación y evaluación docente, uso de tecnología educativa en tiempos de Covid-19”. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad* 8 (16) [en línea]. Disponible en <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/756> (consulta: 10 de febrero de 2023).

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2020). Retos de la Educación a Distancia en la Contingencia Covid-19. Cuestionario a Docentes de la UNAM [en línea]. Disponible en <http://www.dgei.unam.mx/hwp/cuestionarios-a-docentes/> (consulta: 12 de febrero de 2023).

Vera Carrasco, Óscar (2009). “Cómo escribir artículos de revisión”. *Revista Médica La Paz* 15 (1): 63-69.

Warr, Melissa, y Punya Mishra (2021). “The Tpack Technology Integration Framework”. *EdTechnica* [en línea]. Disponible en <https://edtechbooks.org/encyclopedia/tpack> (consulta: 12 de febrero de 2023).

Zapata-Garibay, Rogelio, Jesús Eduardo González-Fagoaga, Ahmed Ali Asadi-González, Julio Román Martínez-Alvarado, Silvia M. Chavez-Baray, Ismael Plascencia-López y Clara Judith González-Fagoaga (2021). “Mental health stressors in higher education instructors and students in Mexico during the emergency remote teaching implementation due to Covid-19”.

Frontiers in Education 6 [en línea]. Disponible en

<<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.670400/full>> (consulta: 12 de febrero de 2023).

Zubieta García, Judith, Tomás Bautista Godínez y Álvaro Quijano Solís (2012).

Aceptación de las TIC en la docencia: Una tipología de los académicos de la UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de Desarrollo Institucional/Miguel Ángel Porrúa.

[Nota]

- [1] El término educación a distancia cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua e inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial (Holmbeg, 1977).

Otra educación a distancia sí es posible: cultura hacker y educación alternativa durante la pandemia

Ehécatl Cabrera Franco

[\[Regresar al contenido\]](#)

La pandemia por Covid-19 transformó radicalmente los procesos educativos a escala planetaria. En el caso de la educación superior, las instituciones académicas se vieron obligadas a realizar adecuaciones en prácticamente todos sus ámbitos de trabajo: la práctica docente, la gestión escolar, la evaluación académica o los procesos de difusión científica y extensión de la cultura. En todas estas adecuaciones, las infraestructuras digitales se posicionaron como los principales recursos que garantizaron la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de confinamiento.

Las restricciones de movilidad durante la crisis sanitaria hicieron que la modalidad de educación a distancia fuera la principal forma de transferencia de conocimientos, la cual requirió del uso de servicios digitales, videoconferencias, aulas en línea y repositorios para alojar materiales didácticos. Sin embargo, en la mayoría de los casos las universidades no se detuvieron para analizar críticamente las implicaciones del uso de estos servicios, soportados por infraestructuras administradas por las grandes empresas tecnológicas.

En medio del confinamiento por la pandemia de Covid-19, mientras las instituciones intentaban adecuar sus procesos educativos con los recursos digitales que tenían su alcance, a principios de 2021 se llevó a cabo el Taller Tecnopolítico de Periodismo Audiovisual, una actividad formativa a distancia convocada por el hackerspace[\[1\]](#) Rancho Electrónico (con sede en la Ciudad de México) y la televisión comunitaria por internet CoAA TV. El taller, además de ser organizado desde un espacio autogestivo, se realizó con el soporte exclusivo de software libre y de plataformas digitales no corporativas.[\[2\]](#)

Frente a la posibilidad de que una experiencia significativa para una colectividad de hackers quede en el olvido, este trabajo se plantea como un ejercicio de memoria,[\[3\]](#) a partir de la documentación de un proceso formativo

alternativo en el que el autor fue partícipe,[4] con la finalidad de mostrar la existencia de formas de educación a distancia que no requieren del uso de herramientas digitales privativas ni de plataformas controladas por los gigantes tecnológicos que dominan internet. De esta forma, no sólo se identifican los principales problemas que enfrenta la educación mediada por plataformas digitales, sino que se presenta una experiencia que, no exenta de obstáculos,[5] puso en práctica un flujo de trabajo técnico-pedagógico alternativo.

Para esto, en un primer apartado se realiza una revisión general del papel que ocupan los gigantes tecnológicos en la actualidad y de los problemas de monopolio, vigilancia, pérdida de privacidad y dependencia tecnológica relacionados con el uso exclusivo de herramientas como Zoom y Google Classroom en instituciones educativas públicas.

Posteriormente se documenta la experiencia del Taller Tecnopolítico de Periodismo Audiovisual y se analiza en relación con la mayoría de las respuestas institucionales que se dieron durante el confinamiento en el ámbito de la educación superior.

Finalmente, se hace un análisis crítico de las posibilidades y limitaciones que se pueden presentar desde el software libre, las plataformas digitales autogestivas y los proyectos tecnopolíticos para generar experiencias alternativas desde la universidad pública.

CAPITALISMO DE VIGILANCIA Y EDUCACIÓN PÚBLICA

En las dos últimas décadas hemos incorporado a nuestra vida diaria múltiples dispositivos digitales (teléfonos, relojes, electrodomésticos) que requieren conexión a internet y suelen estar interconectados entre sí. De todos estos dispositivos, el uso del “teléfono inteligente” ha sido el más extendido a nivel mundial, como lo muestra el número de suscripciones de redes de telefonía móvil para teléfonos inteligentes en todo el mundo, que en 2022 fue de 6,598 millones (Statista, 2022).

Si bien el ritmo en que se han adoptado dichos dispositivos ha tenido un crecimiento sostenido en los últimos veinte años, la crisis sanitaria por Covid-19 aceleró la incorporación de plataformas y servicios digitales basados en internet en ámbitos donde su uso había sido limitado. Un ejemplo claro es el de la práctica docente, que ya había incorporado, décadas atrás, ciertos servicios digitales, pero con el confinamiento obligado la modalidad de clases a distancia

exigió la implementación masiva de plataformas en línea para impartir clases a distancia.

A estas alturas es sabido que los dispositivos digitales, en especial el teléfono inteligente, están dotados de múltiples sensores —acelerómetro, barómetro, GPS (*Global Positioning System*), sensor de proximidad, giroscopio, podómetro, lector de huella, sensor de luz ambiental, etc.— que recolectan todo tipo de datos, como la ubicación y los trayectos de las personas, los pasos que dan, la altura a la que se encuentran o qué tan cerca están de su teléfono.

A la par de los datos registrados por el teléfono, también están los datos que las propias personas generan en las plataformas digitales a partir de su uso cotidiano. Al buscar una dirección, una noticia o el nombre de una canción se generan datos que son almacenados y procesados. También cuando se sube un video, una foto, se comparte un *post*, o se da “me gusta” a una publicación se están generando datos en interacción con otros usuarios.

Así surge la pregunta: ¿Quién tiene acceso a dichos datos? Y otra más importante aún: ¿Qué uso les dan a esos datos? Para responderlas acudimos al trabajo de la socióloga Shoshana Zuboff (2020), quien explica que estos datos se suelen usar para mejorar los productos y servicios de las plataformas; sin embargo, la cantidad de datos recopilados supera este fin y los restantes son considerados un “excedente conductual privado”, propiedad de cada una de las empresas donde fueron generados.

Estos datos son procesados con técnicas de aprendizaje de máquinas para desarrollar productos predictivos,^[6] que según Zuboff son comprados y vendidos en un mercado muy lucrativo de predicciones de comportamientos, y agrega:

ahora los procesos automatizados llevados a cabo por máquinas no sólo conocen nuestra conducta, sino que también moldean nuestros comportamientos en igual medida. A partir de esa reorientación desde el conocimiento hacia el poder, ya no basta con automatizar los flujos de información referida a nosotros, el objetivo ahora es automatizarnos (a nosotros mismos) (Zuboff, 2020: 17).

Este orden económico basado en el procesamiento de datos con fines predictivos, pero también con la finalidad de orientar la conducta de las personas, es denominado por Zuboff como “capitalismo de vigilancia” (2020: 9), un concepto útil para comprender el enorme poder económico, político y cultural que han adquirido las principales empresas tecnológicas conocidas

como GAFAM: Google (ahora Alphabet), Apple, Facebook (ahora Meta), Amazon, y Microsoft.

La concentración de poder en manos de estas empresas plantea desafíos significativos. Su influencia en la vida cotidiana, las decisiones individuales y, en última instancia, la sociedad en su conjunto lleva a plantear preguntas críticas sobre la autonomía y la posibilidad de autodeterminación de las personas y los grupos.

La capacidad de GAFAM para moldear y dirigir el comportamiento de los usuarios en función de sus propios intereses comerciales pone de manifiesto, por un lado, la necesidad de una regulación más estricta para salvaguardar los derechos individuales y, por el otro, la necesidad de generar respuestas autoorganizadas desde los propios grupos y colectividades locales.

La apropiación y explotación de los datos en el “capitalismo de vigilancia” no sólo tienen implicaciones económicas y políticas, sino también sociales y culturales. Las plataformas digitales, en su búsqueda de rentabilidad, contribuyen a la formación de burbujas informativas y a la filtración personalizada de contenido (Pariser, 2017). Esto significa que los usuarios están cada vez más expuestos a información que refuerza sus creencias existentes, lo que genera un entorno en el que las opiniones divergentes son excluidas o minimizadas.

La capacidad de las plataformas para influir en las decisiones y preferencias de los usuarios a través de la presentación selectiva de contenido limita la autonomía de las personas y fomenta una cultura de consumo impulsada por algoritmos. Esto no sólo afecta la manera en que se consumen productos y servicios, sino también cómo se forman las identidades y las comunidades en línea (Boyd, 2014).

En respuesta a estas preocupaciones, algunos defensores de los derechos digitales abogan por una mayor transparencia y un control por parte de los usuarios sobre sus propios datos. La implementación de medidas como el consentimiento informado y la capacidad de optar por no participar activamente en la recopilación de datos podría ser un primer paso hacia una relación más equitativa entre los usuarios y las plataformas (Nissenbaum, 2009).

Además, la necesidad de regulaciones más sólidas se vuelve evidente. Las leyes de privacidad y protección de datos deben adaptarse y evolucionar para abordar los desafíos específicos del “capitalismo de vigilancia”. La creación de

marcos legales que protejan la privacidad, promuevan la competencia justa y limiten el poder concentrado de las grandes empresas tecnológicas es esencial para garantizar cierto margen de autonomía en la era digital.

Pero las posibilidades de actuación desde el nivel normativo no son suficientes para limitar las problemáticas generadas por el capitalismo de vigilancia. En la escala local, es indispensable la acción organizada de colectividades que no sólo exijan el cuidado de los datos de las personas usuarias, sino que también generen alternativas a los servicios proporcionados por GAFAM a partir de la construcción y gestión de sus propias infraestructuras.

GAFAM y las universidades públicas en México

Como ya se ha señalado, la presencia y la influencia de GAFAM han crecido exponencialmente en diversos ámbitos de la sociedad, a tal grado que son los actores centrales en el capitalismo de vigilancia. Este fenómeno no es ajeno al ámbito educativo, específicamente a las universidades públicas en México, donde la adopción de servicios y plataformas digitales de estas compañías ha alcanzado niveles significativos.

Uno de los principales motores detrás de la tendencia a la concentración y el monopolio de GAFAM radica en la apropiación de datos y uno de los ámbitos en los que han buscado expandirse con mayor fuerza es el educativo. La recopilación de datos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes se ha convertido en un objetivo estratégico para estas gigantes tecnológicas. Un ejemplo claro de esta tendencia es la adquisición o establecimiento de acuerdos con plataformas educativas, como en el caso de la asociación entre Zoom, Facebook y LinkedIn. Este tipo de alianzas no sólo busca ampliar la base de usuarios de GAFAM, sino consolidar su posición en el ámbito educativo, obteniendo datos valiosos sobre patrones de interacción y preferencias.

Hace aproximadamente una década, las universidades públicas de México comenzaron a integrar con entusiasmo los servicios proporcionados por GAFAM a sus actividades cotidianas. Este fenómeno se evidenció con la apertura de perfiles en redes sociales[7] para la difusión de información institucional, la subrogación de servicios de correo electrónico de empleados, la transmisión de eventos académicos a través de plataformas como YouTube para su difusión y

archivo, entre otros. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 aceleró de manera significativa este proceso de integración tecnológica en el ámbito educativo (Madrid, 2021).

El uso de aulas en línea en Google Classroom y las videoconferencias por Zoom se convirtieron en una necesidad para mantener la continuidad educativa durante las restricciones impuestas por la pandemia. En este contexto, las universidades públicas se vieron forzadas a depender aún más de las herramientas y plataformas ofrecidas por GAFAM. Aunque estas soluciones tecnológicas facilitaron la transición a un entorno de comunicación a distancia, también plantearon interrogantes sobre la privacidad de los datos, la seguridad digital y la autonomía tecnológica de las instituciones educativas.

La colonización de todos los rincones de las universidades públicas por parte de GAFAM ha generado una paradoja preocupante: instituciones que deberían ser centros de desarrollo tecnológico se encuentran cada vez más dependientes de los recursos informáticos ofrecidos por estas grandes empresas transnacionales. Esta situación plantea cuestionamientos sobre la capacidad de estas instituciones para liderar el avance tecnológico y la innovación en el ámbito educativo. En lugar de desarrollar soluciones propias y fomentar la investigación y el desarrollo tecnológico nacional y regional, las universidades públicas están adoptando, en muchos casos de manera acrítica, las soluciones prediseñadas por estas gigantes tecnológicas.

Pero es esencial reconocer que las herramientas educativas ofrecidas por GAFAM han demostrado ser útiles y eficaces, en especial durante la pandemia. Sin embargo, la dependencia excesiva de estas tecnologías plantea desafíos importantes. La vulnerabilidad de los datos, la falta de control sobre las plataformas y la limitación en la toma de decisiones relacionadas con el diseño y la implementación de soluciones tecnológicas son algunos de los problemas relacionados con el fenómeno de dependencia tecnológica (Cabrera, 2017).

Un caso que ilustra la necesidad de una reflexión crítica en torno a la adopción de plataformas digitales en el ámbito universitario se presentó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante un periodo de protestas estudiantiles que se llevaron a cabo en 2023 en la Facultad de Artes y Diseño (FAD), una de las demandas que detonaron el paro de actividades fue la reducción a cinco gigabytes del almacenamiento asignado a los estudiantes para el resguardo de sus archivos académicos.

La gota que derramó el vaso, que no es la razón por la cual nos fuimos a paro, pero fue lo que derramó el vaso, fue que los estudiantes de arte y de diseño teníamos la opción de tener almacenamiento en Drive de hasta un TB. Como somos una de las pocas facultades que siguen teniendo clases híbridas, es decir, en línea y presencial, necesitábamos tener ese almacenamiento, además de que muchos estudiantes trabajan con arte digital, Photoshop, etcétera (Gaspar Reséndiz, 2023).

Este incidente puso de manifiesto que la adopción de tecnologías digitales que provee GAFAM en la educación superior puede generar consecuencias en la continuidad del proceso educativo. La reflexión crítica sobre la adopción de plataformas digitales en el ámbito universitario implica considerar que es crucial evaluar la privacidad de los datos de los estudiantes y el personal académico. La recopilación masiva de información por parte de GAFAM plantea interrogantes sobre quién tiene acceso a estos datos, cómo se utilizan y qué medidas se toman para garantizar su seguridad.

Además, frente al problema de la dependencia tecnológica, la búsqueda de la soberanía debe ser un tema central en las discusiones sobre la adopción de plataformas digitales. En un paralelismo con la noción de “soberanía alimentaria”, gestada desde los movimientos sociales, en la última década la idea de “soberanía tecnológica” (ST) se ha reflexionado desde diversos espacios de intersección entre la acción política y el desarrollo de tecnologías:

La ST trata de tecnologías desarrolladas desde y para la sociedad civil, y las iniciativas que la conforman intentan crear alternativas a las tecnologías comerciales y/o militares. Sus acciones prueban ceñirse a imperativos de responsabilidad social, transparencia e interactividad, por lo que se refuerzan los grados de confianza que se puede depositar en ellas. Se basan en software, hardware o licencias libres porque los usan o desarrollan (a menudo coincidiendo ambas dinámicas), pero sus características van más allá de esta contribución (Haché, 2014).

Las universidades públicas tienen el potencial y la responsabilidad de contribuir al desarrollo de tecnologías propias que atiendan sus necesidades específicas y promuevan la autonomía frente a empresas extranjeras. Esto implica no sólo el desarrollo de herramientas y soluciones internas, sino la promoción de la investigación y la formación de estudiantes críticos.

La adopción acrítica de tecnologías externas también puede tener consecuencias en términos de desigualdad y exclusión. No todos los

estudiantes tienen acceso igualitario a dispositivos electrónicos o conexiones a internet de alta velocidad, lo que puede generar brechas digitales y afectar la equidad en el acceso a la educación. Las universidades deben abordar activamente estas inequidades y buscar soluciones inclusivas que no acentúen las disparidades existentes.

La dependencia tecnológica de las universidades públicas en México es un fenómeno que merece atención y reflexión. Si bien las herramientas ofrecidas por las gigantes tecnológicas son bastante útiles, es necesario que las instituciones educativas desarrollen procesos de evaluación crítica y reflexión sobre su adopción. La soberanía tecnológica, la privacidad de los datos y la equidad en el acceso a la educación son aspectos clave que deben considerarse en el camino hacia un uso más consciente y autónomo de las tecnologías digitales en el ámbito universitario.

LA RESPUESTA HACKER

Dependiendo del contexto en el que sea usado, el término *hacker* puede tener significados diferentes (Cabañes Martínez, 2016; Wolf, 2016). Más allá de su connotación estigmatizadora vinculada a la ciberdelincuencia,[\[8\]](#) en este texto se entiende como un conjunto de prácticas y valores que desafían las estructuras tradicionales de poder y promueven la autonomía tecnológica y la colectividad. Este fenómeno, que aquí será categorizado como *cultura hacker*, se manifiesta tanto a nivel individual como colectivo y está conformado por un conjunto de nociones comunes, prácticas y ámbitos de actuación que serán señalados a continuación. Asimismo, se presenta cómo han sido incorporadas estas nociones al contexto mexicano en las últimas tres décadas.

Áreas de actuación

Uno de los principales ámbitos en los que suelen trabajar los colectivos hackers es el desarrollo y la promoción del software libre, el cual critica la propiedad intelectual privada, abogando por la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software (Cabañes Martínez, 2016; Soria Guzmán, 2016b). Asimismo, la cultura libre amplía esta noción a prácticamente todas las creaciones intelectuales, introduciendo conceptos como *copyleft*, *copyfarleft* y licencias como Creative Commons, que buscan

equilibrar la protección de los creadores con la libertad de los usuarios (Cabrera, 2021).

La privacidad y el anonimato también son pilares fundamentales del movimiento *hacker* (Wolf, 2016). La seguridad informática y la autodefensa digital son prácticas destinadas a proteger la privacidad de los individuos frente a amenazas cibernéticas. Ejemplos notables incluyen filtraciones como Wikileaks y Guacamaya, que buscan exponer información que se mantiene oculta a la sociedad.

Por otro lado, existen colectividades que buscan tener incidencia directa en la esfera pública, las cuales suelen denominarse *hacktivistas*, dentro de las cuales se distinguen dos orientaciones: una de tipo mediático y otra de acción política frente a infraestructuras digitales de entes que detentan poder económico o gubernamental (Rovira, 2017).

El activismo mediático en el ámbito hacker implica la creación de contenidos y el desarrollo de herramientas que desafíen las narrativas convencionales. La construcción de infraestructuras de comunicación para movimientos sociales, como servidores autónomos, refleja la voluntad de las comunidades hacker de tener un control directo sobre sus canales de comunicación.

Por otro lado, las protestas virtuales y los ataques de denegación de servicio (DoS), a menudo asociados con grupos como Anonymous, son ejemplos de acciones activistas que utilizan la tecnología para la acción política y la expresión del disenso.

Hackers en México

En el contexto mexicano, el movimiento hacker no fue una importación directa de Estados Unidos, sino que se gestó a lo largo del tiempo mediante intercambios con diversas comunidades, inicialmente europeas y luego también de América Latina y Norteamérica.

El movimiento hacker en México no replicó simplemente las nociones anglosajonas y europeas, sino que se mezcló con ideas y prácticas locales. La influencia de movimientos como el indígena y el zapatista es central (Rovira, 2017), ya que en diversas colectividades se han fusionado las nociones expuestas anteriormente con principios de autonomía indígena, autogestión y comunalidad (Cabrera, 2020).

Hackear, como verbo, se comprende como una acción política en este contexto. Implica revertir el orden establecido y desafiar las estructuras de poder existentes, como lo señala Rovira: “hackear es buscarle la vuelta a las cosas, sacarlas de la reificación, desanudarles la potencia. Hacer cosas con código, con máquinas, con palabras, con conexiones, con intervenciones, con cuerpos. Hackear es una actitud que pone en juego la mano y la política en cualquier espacio y con cualquier máquina o artilugio social” (Rovira, 2017: 111).

La *cultura hacker* en México, al igual que en otras partes del mundo, es dinámica y cambiante, adaptándose a la geografía y a la época en que se desarrolla. Debe ser analizada de manera relacional, entendiendo su posición como una cultura subalterna que enfrenta a la cultura tecnológica hegemónica. Esta última se manifiesta a través del capitalismo de vigilancia, el monopolio de internet, la vigilancia y el espionaje masivo, así como la modulación de comportamientos. Sin embargo, la cultura hacker no puede entenderse sin considerar su relación con los movimientos sociales y las formas de acción colectiva específicas de cada momento y lugar.

Además, el movimiento hacker en México se entrelaza con otras orientaciones políticas contemporáneas, como los feminismos, la economía solidaria, los anarquismos y el veganismo. Estos colectivos políticos prefigurativos (Poma y Gravante, 2016) comparten los objetivos de construir formas alternativas de vida y sociedad, rechazando las normas impuestas por las estructuras dominantes.

En 2013, un grupo diverso de hackers decidió autogestionar un espacio en la colonia Obrera de la Ciudad de México, denominado Rancho Electrónico. Este espacio se convirtió en un punto de encuentro para personas con interés en la cultura hacker y, al mismo tiempo, en un centro de experimentación social donde se exploraban nuevas formas de relacionarse con la tecnología y la información.

En 2016, dentro del Rancho Electrónico, un par de grupos de trabajo se fusionaron para dar origen a la televisión comunitaria por internet CoAA TV. Este proyecto, activo hasta 2022, representó una manifestación concreta de la capacidad de una colectividad para construir alternativas a los medios de comunicación tradicionales, generando espacios para voces marginales y perspectivas críticas.

Tanto en el Rancho Electrónico como en CoAA TV la educación no formal desempeñó un papel central que daba vida a la colectividad. Estos espacios formativos no sólo proporcionaron conocimientos técnicos sobre software libre y seguridad informática, sino que fomentaron el aprendizaje colectivo, la investigación compartida y la convocatoria de personas con intereses afines. Al respecto, en un trabajo de 2020 afirmé:

Si bien en el Rancho Electrónico estamos lejos de practicar una educación contextual desde la naturaleza (propia de la comunidad), he observado que se ejercitan algunas de sus características, como el aprender haciendo y la compartición horizontal de saberes al margen de la competencia. En los diversos talleres y grupos de trabajo del Rancho Electrónico en los que he participado se aplican principios de la educación popular como el “nadie le enseña a nadie, pero nadie aprende solo” o el “ir al paso del más lento” (Cabrera, 2020: 256).

De esta manera, la cultura hacker en estos contextos se presentó no sólo como un repertorio de nociones y prácticas disruptivas, sino como un catalizador para la formación de comunidades de aprendizaje autónomas y críticas.

El Rancho Electrónico y experiencias similares resaltan la capacidad de la organización colectiva con conciencia tecnopolítica[9] para ir más allá de los diagnósticos críticos y poner en práctica las alternativas (Cabrera, 2022a y 2022b). La educación no formal, como núcleo de estas iniciativas, fomenta la conciencia crítica y la capacidad de cuestionar las narrativas dominantes; este enfoque educativo contribuye a la formación de personas informadas y activas, capaces de comprender el poder de GAFAM y adoptar herramientas alternativas.

La experiencia del Rancho Electrónico va más allá de simples actos de desafío a través de la tecnología; es una expresión de resistencia contra las estructuras de poder establecidas, una crítica al “capitalismo de vigilancia” global y, al mismo tiempo, una fuerza constructiva que busca posibles soluciones; además, contribuye a la formación de comunidades educativas y críticas que tienen el potencial de dar forma, en el aquí y el ahora, a un futuro más inclusivo y equitativo.

TALLER TECNOLÓGICO DE PERIODISMO AUDIOVISUAL

En medio del confinamiento impuesto por la pandemia de Covid-19, como parte de las actividades de la televisión comunitaria CoAA TV se llevó a cabo el

Taller Tecnopolítico de Periodismo Audiovisual. En esta experiencia formativa, que tuvo lugar del 5 de febrero al 30 de abril de 2021, no sólo se exploraron las herramientas para crear contenidos audiovisuales informativos, sino que se abordaron cuestionamientos críticos sobre la tecnología, la opresión y la construcción de alternativas desde una perspectiva comunitaria.

Desde el inicio, el taller se propuso emular, en el formato de clase a distancia, el carácter horizontal y colaborativo del Rancho Electrónico, por lo que se adoptaron principios fundamentales de convivencia. La horizontalidad se propuso como principio central, con la intención de generar una comunidad de aprendizaje donde la enseñanza no provenía de una única fuente, sino que emanaba del colectivo. La reciprocidad se propuso para promover el vínculo entre los talleristas y los participantes, estableciendo un intercambio constante de conocimientos. La educación popular se manifestó en la premisa de que “nadie enseña a nadie y nadie aprende solo”, desafiando jerarquías y fomentando el aprendizaje colectivo. La vigilancia colectiva para no permitir expresiones de violencias se propuso como un aspecto central para el cuidado colectivo, promoviendo el respeto, la comprensión y la empatía hacia los demás.

Las interrogantes planteadas durante el taller abarcaron un espectro diverso de temas necesarios para comprender la intersección entre tecnología, periodismo y poder. Se cuestionó la naturaleza de las formas contemporáneas de opresión, a partir de la exploración de la relación entre la tecnología y su presunta neutralidad. ¿La tecnología es realmente neutral o es un instrumento de opresión? ¿Cómo podemos liberarnos de las cadenas tecnológicas que nos aprisionan? Fueron las preguntas que guiaron las reflexiones colectivas.

La exploración del concepto mismo de periodismo se erigió como otro pilar del taller. ¿Qué es el periodismo y cuál es su función social en el entramado de la sociedad? Se indagó en las condiciones laborales de los periodistas, desentrañando las problemáticas que enfrentan en su quehacer diario. Además, se examinaron las herramientas comúnmente empleadas por la mayoría de los periodistas, arrojando luz sobre el entorno tecnológico dominado por GAFAM que sustenta la profesión de los comunicadores.

Infraestructuras alternativas

A diferencia de lo ocurrido en los procesos educativos de las universidades públicas mexicanas durante la pandemia, en el taller analizado, las herramientas alternativas se posicionaron como uno de los principales aspectos desde los cuales se intentó responder a las interrogantes arriba formuladas. Se optó por el uso de software libre, servidores autónomos y estructuras provenientes de organizaciones sin fines de lucro.

Etherpad[10] se usó como procesador de textos en línea para documentar el proceso, soportado por el servidor autónomo de Riseup.[11] HedgeDoc,[12] alojado por Snopyta,[13] se usó como un editor colaborativo de *markdown*, una herramienta que permitió crear presentaciones a través de RevealJS.[14] El correo electrónico para el envío de comunicaciones con los participantes fue soportado por Riseup y las sesiones del taller se llevaron a cabo en modalidad de videoconferencia por Jitsi,[15] alojada en la cooperativa May First[16]. Estos softwares libres y servicios no comerciales conformaron la caja de herramientas digitales alternativas y descentralizadas contrarias a la lógica del capitalismo de vigilancia que en ese momento de confinamiento se fortalecía con la incorporación masiva de docentes y estudiantes como usuarios de los servicios ofrecidos por GAFAM.

La neutralidad de la tecnología, una idea a menudo defendida por quienes la consideran una herramienta sin intenciones inherentes, se sometió a un escrutinio crítico. Las preguntas planteadas en el taller desafiaron la noción de que la tecnología es intrínsecamente neutra, destacando cómo su diseño y aplicación pueden favorecer o perpetuar formas específicas de opresión.

La elección consciente de utilizar software libre y herramientas descentralizadas mostró a las personas participantes la existencia de recursos tecnológicos desarrollados para la emancipación y la autonomía. La resistencia al capitalismo de vigilancia, en el que las grandes corporaciones controlan y monetizan los datos de los usuarios, se manifestó como un acto de desafío tecnopolítico.

Asimismo, durante el taller se cuestionó la función social del periodismo como guardián de la democracia para reconocer las complejidades de un entorno mediático atravesado por intereses comerciales y políticos. La tecnología, lejos de ser un mero facilitador, se reveló como un actor clave en la configuración de la práctica periodística, desde las herramientas utilizadas hasta las plataformas que distribuyen la información.

Esta experiencia demostró que, en un contexto de emergencia sanitaria, la organización comunitaria, la perspectiva tecnopolítica y la búsqueda de la soberanía tecnológica pueden construir alternativas sólidas frente al dominio del capitalismo de vigilancia. Desde el uso de herramientas descentralizadas hasta la promoción de la horizontalidad y la reciprocidad, el taller se erigió como un espacio donde la noción de resistencia se fusionó con la creatividad y el cuidado colectivo.

Un taller prefigurativo

El caso del taller analizado no sólo abogó por repensar la tecnología, sino también los procesos educativos tradicionales. En este sentido, se pusieron en práctica tanto alternativas a la forma de transmitir conocimientos (técnica pedagógica) como las infraestructuras digitales subyacentes, aspectos que muestran la imposibilidad de avanzar hacia la construcción de una educación alternativa si no se incorporan herramientas (digitales, analógicas y sociales) alternativas.

El taller puede considerarse un caso de experiencia de prefiguración política, ya que durante esta experiencia pedagógica se exploró en el presente —en medio de una crisis de salud mundial— una posibilidad de gestar una educación distinta con el uso de herramientas digitales no comerciales y formas organizativas horizontales. En lugar de esperar a que las instituciones educativas incorporen una perspectiva crítica, tanto de las prácticas docentes tradicionales como del tipo de herramientas digitales empleadas, el taller optó por crear y experimentar durante un tiempo delimitado con formas no jerárquicas de construir conocimiento mediante recursos digitales generados desde la noción del bien común.

De esta forma, esta experiencia anticipó, de alguna manera, el tipo de educación que se busca construir. Este enfoque prefigurativo no sólo propone una visión futura, sino que la encarna en el presente, convirtiéndose en una experiencia que puede servir de referencia para proyectos educativos venideros. Su viabilidad se nutrió de una comunidad de saberes que germinó años atrás en el espacio autogestivo del Rancho Electrónico. Este contexto comunitario sirvió como tierra fértil para que surgieran ideas y prácticas alternativas en el ámbito educativo. Es en estos espacios de autonomía y colaboración donde se gesta la posibilidad de desafiar las convenciones y

explorar nuevas formas de aprendizaje. La comunidad de saberes que respaldó el taller no sólo se convirtió en un importante respaldo, sino que también demostró que las alternativas educativas pueden surgir desde la periferia, desafiando las estructuras tradicionales.

Desde la perspectiva del bien común, se delinean diversas posibilidades que emergen en el horizonte tecnopolítico. La tríada de software libre, cultura libre e infraestructuras autónomas se configura como una ruta que puede orientar experiencias educativas más inclusivas y sostenibles. La adopción de software libre y las prácticas relacionadas con la cultura libre no sólo fomenta la transparencia y la colaboración, sino que desafía el paradigma del lucro en el ámbito educativo. La autonomía y la no comercialización de servicios y conocimientos brindan la posibilidad de construir una educación más centrada en el aprendizaje que en la rentabilidad, promoviendo así un bien común que trasciende las limitaciones del mercado.

Sin embargo, el panorama en las universidades presenta límites claros que obstaculizan la experimentación de alternativas pedagógicas y tecnopolíticas. Las estructuras administrativas, los criterios de evaluación y los modelos de gobierno universitario son barreras que a menudo restringen la innovación en el ámbito educativo.

La rigidez de estas estructuras puede desalentar experiencias que buscan explorar nuevos caminos, pero también en medio de la rigidez institucional es posible encontrar fisuras, pequeños espacios de posibilidad para tejer complicidades entre académicos, estudiantes y trabajadores. La colaboración entre estos actores puede sortear los límites impuestos para crear espacios para la experimentación y la transformación. En este sentido, se debe reconocer que, aunque las universidades impongan limitaciones, la resistencia a la rigidez institucional puede ser sorteada de forma creativa, una especie de hackeo institucional que busque iniciar un proceso de cambio desde abajo hacia arriba.

El primer paso hacia esta transformación implica la adquisición de una conciencia tecnopolítica. Este concepto abarca la comprensión crítica de cómo nos relacionamos con la tecnología en todos los aspectos de la vida, con especial énfasis en el ámbito educativo. La tecnopolítica nos insta a cuestionar las relaciones de poder inherentes a las tecnologías que utilizamos, así como a examinar cómo influyen en la construcción del conocimiento y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. La conciencia tecnopolítica no sólo implica criticar la comprensión de la tecnología como una herramienta neutra,

sino analizar cómo ha sido generada desde una forma de conocimiento unívoco (occidental, antropocéntrico, capitalista y patriarcal) atravesado por intereses y poder.

En este sentido, experiencias como la descrita densamente en este trabajo se convierten en espacios cruciales para la construcción de esta conciencia tecnopolítica. Al propiciar la reflexión crítica y la acción práctica, el taller ofreció la oportunidad de desentrañar las capas de poder que subyacen en las herramientas digitales utilizadas en la educación, una reflexión que ocurrió en medio de la crisis sanitaria durante la cual las plataformas digitales comerciales adquirieron más protagonismo.

No se trata sólo de adoptar tecnologías por su novedad, sino de evaluar cómo afectan la dinámica del aprendizaje, la participación estudiantil y la construcción de conocimiento. En este sentido, la experiencia del taller también resaltó la importancia de considerar las infraestructuras subyacentes en la implementación de alternativas educativas, las cuales se deben construir y mantener de forma continua, sin esperar el acontecer de una crisis que obligue a la búsqueda apresurada de alternativas tecnológicas.

La conciencia tecnopolítica implica una visión que abarque tanto la superficie visible de las tecnologías como las estructuras invisibles que las sostienen. La infraestructura tecnológica necesaria para el ejercicio de la práctica pedagógica debe ser repensada y transformada para albergar y potenciar formas alternativas de educación.

En conclusión, el Taller Tecnopolítico de Periodismo Audiovisual demostró que es posible construir y ejercer una educación diferente en un presente en crisis. A pesar de los límites institucionales, este tipo de experiencias dejan entrever, aunque sea a escala pequeña, que es posible cuestionar las relaciones de poder y las infraestructuras que subyacen en la educación a distancia a partir de prácticas alternativas. Si bien el taller fue un ejercicio temporal, su análisis muestra que la educación, entendida como práctica y tecnología, también puede ser un espacio de constante reinención y emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

Boyd, Danah (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven/Londres: Yale University Press.

- Briones Medina, Patricia Fernanda (2016). “Hagámoslo Juntas (DIT): Apuntes para reflexionar en torno al hackfeminismo”. En *Ética hacker, seguridad y vigilancia*, coordinado por Irene Soria Guzmán, 217-252. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Cabañes Martínez, Eurídice (2016). “Hackers, software, hardware libre y trabajo colaborativo: La resistencia política del procomún frente al discurso capitalista”. En *Ética hacker, seguridad y vigilancia*, coordinado por Irene Soria Guzmán, 67-109. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Cabrera, Ehécatl (2017). “Redes sociales libres en la universidad pública”. *Revista Digital Universitaria* 18 (1) [en línea]. Disponible en <<http://www.revista.unam.mx/vol.18/num1/art06/>> (consulta: febrero de 2024).
- Cabrera, Ehécatl (2020). “Hackers comunales en la Ciudad de México”. En *Tejiendo desde la contrahegemonía. Medios, redes y TIC en América Latina*, compilado por Elena Nava Morales y Guilherme Gitahy de Figueiredo, 247-263. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Cabrera, Ehécatl (2021). “El copyfarleft y la propiedad intelectual comunal”. *Resonancias* [en línea]. Disponible en <<https://www.iis.unam.mx/blog/el-copyfarleft-y-la-propiedad-intelectual-comunal/>> (consulta: febrero de 2024).
- Cabrera, Ehécatl (2022a). “Tecnopolítica autodeterminante frente a la expulsión digital en la ciudad”. En *Ciudad de México. Miradas, experiencias, posibilidades*, compilado por Margarita Camarena Luhrs y Vicente Moctezuma Mendoza, 351-372. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Cabrera, Ehécatl (2022b). “Mastodon y la ‘otra comunicación’ que sí es posible en internet”. *Resonancias* [en línea]. Disponible en <<https://www.iis.unam.mx/blog/mastodon-y-la-otra-comunicacion-que-si-es-posible-en-internet/>> (consulta: enero de 2024).
- Espino Timón, Carlos (2017). “Análisis predictivo: Técnicas y modelos utilizados y aplicaciones del mismo - herramientas *Open Source* que permiten su uso”. Tesis de licenciatura en ingeniería informática. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya [en línea]. Disponible en

- <<https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/59565>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaspar Reséndiz, Nora Nancy (2023). “Facultad de Diseño suma 4 meses sin clases; grupo se infiltra y vandaliza Rectoría”. *Sinembargo.mx*, 9 de junio [en línea]. Disponible en <<https://www.sinembargo.mx/09-06-2023/4363772>> (consulta: mayo de 2024).
- Haché, Alex (ed.) (2014). *Soberanía tecnológica*. Dossier Ritimo [en línea]. Disponible en <<https://www.plaforme-echange.org/IMG/pdf/dossier-st-cast-2014-06-30.pdf>> (consulta: agosto de 2024).
- Haché, Alex (ed.) (2017). *Soberanía tecnológica 2*. Dossier Ritimo [en línea]. Disponible en <<https://www.ritimo.org/IMG/pdf/sobtech2-es-with-covers-web-150dpi-2018-01-13-v2.pdf>> (consulta: agosto de 2024).
- HedgeDoc (s.f.). *Página web* [en línea]. Disponible en <<https://hedgedoc.org/>> (consulta: 25 de enero de 2024).
- Lazzara, Michael J. (2022). “El giro de la memoria en América Latina: trayectorias, desafíos, futuros”. En *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos. Cultura y poder*, editado por Juan Poblete, 33-62. Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Maxigas (2014). “Hacklabs y hackerspaces: Talleres de máquinas compartidas” [en línea]. Disponible en <<https://sobtec.gitbooks.io/sobtec1/content/es/content/hacklabs-y-hackerspaces.html>> (consulta: agosto de 2024).
- Nissenbaum, Helen (2009). *Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Pariser, Eli (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Madrid: Taurus.
- Poma, Alice, y Tommaso Gravante (2016). “‘Fallas del sistema’: Análisis desde abajo del movimiento anarcopunk en México”. *Revista Mexicana de Sociología* 78 (3): 437-467.
- reveal.js* (s.f.). “The HTML presentation framework” [en línea]. Disponible en <<https://revealjs.com/>> (consulta: enero de 2024).
- Rovira, Guiomar (2017). *Activismo en red y multitudes conectadas. Comunicación y acción en la era de internet*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

- Rovira, Guiomar (2019). “Tecnopolítica para la emancipación y para la guerra: Acción colectiva y contrainsurgencia”. *IC. Revista Científica de Información y Comunicación* (16): 39-83.
- Snopyta.org (s.f.). “Directorio Trade-Free” [en línea]. Disponible en <<https://www.directory.trade-free.org/es/goods-services/snopyta-org/>> (consulta: enero de 2024).
- Soria Guzmán, Irene (ed.) (2016a). *Ética hacker, seguridad y vigilancia*. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Soria Guzmán, Irene (2016b). “El software libre y la cultura hacker como vehículo para la emancipación tecnológica y su vínculo con la lucha feminista”. En *Ética hacker, seguridad y vigilancia*, 183-216. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Statista (2022). “Mobile network subscriptions worldwide 2028” [en línea]. Disponible en <<https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>> (consulta: enero de 2024).
- Terreros Madrid, Marco Antonio (2021). “El uso de las TIC en la educación superior en México ante el Covid-19”. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación* 3 (5) [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.683>>.
- Wikipedia (2019). “Etherpad” [en línea]. Disponible en <<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Etherpad&oldid=120218053>> (consulta: mayo de 2019).
- Wikipedia (2023). “May First/People Link” [en línea]. Disponible en <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=May_First/People_Link&oldid=1184435945> (consulta: agosto de 2023).
- Wikipedia (2024). “Jitsi” [en línea]. Disponible en <<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Jitsi&oldid=157684556>> (consulta: 25 de enero de 2024).
- Wikipedia (2024). “Riseup” [en línea]. Disponible en <<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Riseup&oldid=157629368>> (consulta: enero de 2024).
- Wolf, Gunnar (2016). “Cifrado e identidad, no todo es anonimato” En *Ética hacker, seguridad y vigilancia*, editado por Irene Soria Guzmán, 19-66. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.

Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Buenos Aires: Paidós.

- [1] Los hacklabs y hackerspaces: “Son talleres de máquinas compartidas autogestionados por hackers para hackers. Son salas o edificios donde la gente a la que le interesan las tecnologías puede juntarse para socializarse, crear y compartir conocimientos; para desarrollar proyectos individuales o en grupos” (Maxigas, 2014).
- [2] Se usa la noción “plataformas digitales no corporativas” para hacer referencia a un conjunto de servicios web basados en software libre y alojados en servidores gestionados por organizaciones sin fines de lucro.
- [3] Michael J. Lazzara señala que “una perspectiva de memoria nos puede ayudar a comprender las ‘dimensiones no institucionales de la política’, a pensar cómo los grupos e individuos narran sus experiencias y cómo se posicionan a través del discurso en una relación con el Estado y con otras comunidades locales o globales” (2022: 53).
- [4] El autor de este texto participó de forma activa en la comunidad del hackerspace Rancho Electrónico de 2013 a 2022 y en el proyecto COAA TV de 2017 a 2022. Una reflexión en primera persona sobre su participación en el Rancho Electrónico se puede consultar en el texto “Hackers comunales en la Ciudad de México” (Cabrera, 2020).
- [5] La mayoría de los proyectos autogestivos experimentan de forma continua problemas relacionados con la obtención de recursos para el sostenimiento de sus espacios. Durante el periodo en que el autor participó en el Rancho Electrónico, estos obstáculos también se presentaron; sin embargo, de 2020 a 2022, en la comunidad también hubo incidentes relacionados con expresiones de violencia de género. Para el autor de este texto, estos episodios, que deben ser señalados y asumidos por la colectividad de forma autocrítica, de ninguna manera invalidan las múltiples posibilidades emancipatorias generadas dentro de este tipo de proyectos.
- [6] El *análisis predictivo* es un área de la minería de datos que consiste en la extracción de información existente en los datos y su utilización para predecir tendencias y patrones de comportamiento, pudiendo aplicarse sobre cualquier evento desconocido en el pasado, el presente o el futuro (Espino Timón, 2017: 6).
- [7] Un análisis detallado sobre las implicaciones del uso de redes sociales controladas por GAFAM en las universidades públicas se puede consultar en los artículos “Redes sociales libres en la universidad pública” (Cabrera, 2017) y “Mastodon y la ‘otra comunicación’ que sí es posible en internet” (Cabrera, 2022).
- [8] Eurídice Cabañes: “El origen del término (hacker) está vinculado a los laboratorios del MIT cuando Richard Stallman y otros hacían software libre sin que el término existiese y, según ese origen, un hacker es cualquiera que se dedica a programar de forma entusiasta y que considera vital poner la información al alcance de todos. La idea de hacker como pirata

informático viene después, y es parte de la campaña de desprestigio y criminalización por parte de los sistemas privativos que ven en este movimiento una amenaza” (2016: 69).

- [9] En este trabajo se propone la noción de “conciencia tecnopolítica” para referirse a la capacidad de las personas para comprender las relaciones de poder que orientan el desarrollo y el uso de herramientas tecnológicas y para analizar cómo influyen estas herramientas en sus vidas y en la sociedad (Rovira, 2019; Cabrera, 2022a).
- [10] Etherpad “es un editor web basado en la colaboración en tiempo real (...). Permite a varios autores editar simultáneamente un documento de texto, y ver todos los participantes en las ediciones en tiempo real, con la capacidad de mostrar el texto de cada autor en diferente color” (Wikipedia, 2019).
- [11] “Riseup es un colectivo de voluntarios que ofrece cuentas de correo electrónico seguras, lista de correo, VPN [Virtual Private Network], entre otros servicios. La organización fue lanzada por hacktivistas en Seattle durante 1999” (Wikipedia, 2024).
- [12] HedgeDoc es un editor del lenguaje de marcado ligero “markdown” colaborativo, autohospedado y de código abierto (HedgeDoc, s.f.).
- [13] Snopyta ofrece servicios en línea basados en la libertad, la privacidad y la descentralización. Es un proveedor de servicios digitales sin fines de lucro. Su servidor principal se encuentra en Helsinki, Finlandia, y los servicios Seekx y Jitsi están alojados en Nuremberg, Alemania (snopyta.org, s.f.).
- [14] [Reveal.js](https://reveal.js) es un marco de trabajo HTML (framework) de código abierto para hacer presentaciones. Es una herramienta que permite a cualquier persona con un navegador web crear presentaciones de forma gratuita con diseño llamativo y con múltiples funcionalidades (reveal.js, s.f.).
- [15] “Jitsi es un software de videoconferencia, VoIP, y mensajería instantánea con aplicaciones nativas para iOS y Android, y con soporte para Windows, Linux y Mac OS X a través de la web. Es compatible con varios protocolos populares de mensajería instantánea y de telefonía y se distribuye bajo los términos de la licencia Apache, por lo que es software libre y de código abierto. Jitsi se diferencia de otras plataformas de videoconferencia como Zoom en que puede ser instalado en un servidor privado, ya que tanto el software del cliente como del servidor son distribuidos libremente” (Wikipedia, 2024).
- [16] “May First Movement Technology, anteriormente conocida como May First/People Link (MF/PL), es una organización de membresía sin fines de lucro que utiliza la ayuda mutua para brindar servicios de internet, como alojamiento web, a organizaciones e individuos progresistas. Fundada en 1995 y con sede en la ciudad de Nueva York, MF/PL es una de las organizaciones progresistas más antiguas de Internet” (Wikipedia, 2023).

Diagnóstico, retos y alternativas para la docencia tras el retorno a la presencialidad en la licenciatura y posgrado de comunicación en la FCPys-UNAM.

Reflexiones desde la economía de la atención

Evelyn Norma Castro Méndez

María Susana González Reyna

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo buscamos desarrollar algunas ideas que coadyuven a comprender lo que ocurre en las aulas del área de comunicación en la FCPyS con el regreso a las clases presenciales (pospandemia) y abonar al mejoramiento de la práctica docente y el mantenimiento de la calidad educativa, así como a compartir reflexiones que contribuyan a evitar la deserción estudiantil.

Partimos del hecho de que los y las estudiantes, al regresar a las aulas, emularon el comportamiento que desarrollaron durante las clases *online* en cuanto al vínculo con la pantalla de la computadora, la tableta y/o el celular y se comportaron como si tuvieran la cámara apagada y el docente no estuviera presente, como salir y entrar al aula, comer, peinarse, etc., y no es que antes de la pandemia este tipo de situaciones no ocurriera, sino que se potenció. En las clases presenciales persistió la necesidad de “estar en pantalla” en una conexión digital permanente. Así, los y las estudiantes, paralelamente, dividían su atención entre escuchar sus clases y utilizar el celular, incluso sin que el formato del curso lo requiriera. Los docentes nos encontramos ante un nuevo escenario que demanda reflexión: la atención en clase se modificó sustantivamente y la necesidad de replantear los métodos de enseñanza-aprendizaje.

El docente universitario ahora se esfuerza demasiado por mantener la atención del estudiantado la mayor parte del tiempo posible en el salón. Se enfrenta a los efectos de un fenómeno al que Hebert A. Simon denominó, en 1971, la *economía de la atención*, un bien valioso y cada vez más escaso en

tiempos de sobresaturación de información. Por eso, quizás tengamos más preguntas que respuestas en este trabajo respecto a cómo definir este nuevo escenario, qué tipo de perfil de estudiante encontramos al regresar a las aulas, qué retos implica y cómo afrontarlos, cómo captar la atención de los alumnos y enseñarles que los celulares, las tabletas y las computadoras deben ser auxiliares para su aprendizaje y no distractores y cuándo usarlos en clase, cuáles serían las herramientas didácticas para una mejor enseñanza-aprendizaje de la comunicación y qué hacer frente al cansancio, la desgana o incluso la depresión del alumnado, y cómo hacer a los alumnos corresponsables de su aprendizaje.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “la reanudación de las actividades presenciales de las instituciones de educación superior (IES) debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión” (2020: 8).

Consideramos que estamos en un momento idóneo para preguntarnos si las metodologías y los planes de estudio son caducos ante el nuevo panorama con la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida diaria y para reflexionar “sobre las bondades de esos profesores que suben sus contenidos a Youtube, o introducen juegos de rol en las clases, o corrigen los exámenes con memes impresos. Se podría hablar de padres que son reacios a los cambios o de docentes que carecen de presupuestos para llevarlos a cabo. Pero, como siempre, es más sencillo culpar al joven porque ya no lee, ni presta atención a nada” (Taboada, 2018). “Los jóvenes de hoy en día son lectores más acelerados, no-lineales, hipervinculados, sobreestimulados. Y sí, muchos son vagos y carecen de interés”, además de tampoco interesarse en otras cosas. El reto en el proceso de enseñanza y aprendizaje “está, precisamente, en conseguir llamar y fijar su atención” (Taboada, 2018).

Con miras a cumplir con este cometido, la exposición la hemos organizado en tres apartados: comenzaremos con un marco teórico sobre lo que es la economía de la atención y la sociedad del entretenimiento, así como sus implicaciones en el ámbito educativo y el perfil *multitasking* del alumnado *millennial* y *centennial*, seguiremos con la descripción de lo que se observó en el aula en el retorno a la presencialidad en la FCPyS en la licenciatura y el

posgrado en comunicación, con base en la experiencia personal de las autoras y de algunas conversaciones que tuvimos con algunos alumnos para conocer su sentir, y finalmente presentaremos una serie de reflexiones que a manera de propuestas sugerimos frente a estos desafíos.

LA ECONOMÍA DE LA ATENCIÓN Y LA SOCIEDAD DEL ENTRETENIMIENTO

El filósofo y escritor Amador Fernández-Savater (2019) plantea que las generaciones actuales enfrentan una crisis generalizada de atención, a la que denominó “crisis de presencia”, debido a que el modelo dominante actual del *ser* es el del “sujeto de rendimiento”; las personas deben estar constantemente movilizadas, disponibles y conectadas, siempre gestionando y actualizando su “capital humano”. Su actitud debe ser de constante autosuperación y competencia con los demás, forzando al mundo para que rinda más y más” (Fernández-Savater, 2019). Esta situación ha provocado que las generaciones digitalizadas hayan potencializado el *zapping*, el *scrolleo* y la multitarea, así como la intolerancia al silencio, la incapacidad de recogimiento y concentración, la distracción crónica y la indiferencia al entorno más inmediato (Fernández-Savater, 2023).

Estos problemas de atención son algunos de los efectos del *capitalismo digital*, un concepto propuesto por Dan Schiller en 1999, vinculado al capitalismo de datos, de plataformas y/o de vigilancia, que representa “la fase de la economía en la que el mercado es impulsado y dinamizado por plataformas digitales que generan nuevos ciclos de acumulación de capital” (De Rivera, 2018: 79), en tanto que los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan datos a las empresas para que éstas les brinden contenidos y publicidad acorde a sus gustos e intereses, en formatos lúdicos, atractivos, simples, breves, cuyo consumo en exceso puede generar adicción y otras patologías psicológicas. Por ende, no deja de ser contradictorio que si bien las TIC pueden ser utilizadas para potenciar la labor educativa no se puede negar su función distractora e incluso alienadora, en tanto que contribuyen a transformar a la ciudadanía en usuarios y en “sujeto de datos” (Estefanía, 2021), por lo que algunos autores advierten que el problema es el capitalismo, no la tecnología (Zubero, 2018).

En este contexto emerge la idea de la *economía de la atención*, un término que se utilizó a finales de los años noventa y principios de los dos mil para describir el periodo económico que siguió a la economía agrícola, industrial y de la información, para apelar a un enfoque o modelo que aplica la teoría económica para generar y distribuir la información en medios digitales, de manera que productores y distribuidores puedan generar ganancias. Por esto, el concepto va ligado a la *encontrabilidad*, que facilita al usuario localizar la información que busca y sugiere permanecer el mayor tiempo posible en el servicio. Pone de manifiesto que las informaciones parecieran ser “sujetos” que compiten por consumir nuestra atención y crear adicción con ingeniería social (*Sociología y Redes Sociales*, 2010; Universitat Oberta de Catalunya, s.f.).

Como recurso esencial del capitalismo digital, la información funciona a manera de ciclo. Los gigantes digitales, con base en un trabajo de minería de datos, con algoritmos sofisticados y de inteligencia artificial, nos ofrecen una amplia gama de contenidos acordes a nuestras preferencias, creencias y necesidades, con la finalidad de “engancharnos”. Por esto, Bruno Patino, presidente de canal Arte, advierte que nos encontramos ante una sociedad del entretenimiento en donde los gigantes de internet bombardean al usuario con enlaces, imágenes, *likes*, *retuits* y otros estímulos dirigidos al sistema nervioso para que las personas inviertan horas conectadas, lo que ha convertido a las TIC en predadoras del tiempo y la concentración, al grado que, según dicho ensayista, la capacidad de atención del ser humano se ha reducido a nueve segundos, con otras consecuencias, como la polarización del debate social y la generación de un espacio público dominado por las emociones. No se trata de un determinismo tecnológico, sino de enfrentar las consecuencias del modelo económico, pues en sus inicios buscaba aprovechar el tiempo inútil que cualquiera podía tener en el transporte o las salas de espera, pero después surgieron técnicas como el *brain hacking* o el *dark side*, que se enfocan en las emociones para generar adicción, de manera que si se suman las horas que pasamos en las pantallas, el día tiene 34 horas, cuando en 2019 eran 31, con siete horas haciendo dos cosas al mismo tiempo (Vicente, 2020; Díez, 2021). “En tiempos de sobrecarga de información y bombardeos continuos de los medios, la distracción es destrucción y la única receta para concentrarse es la disciplina y el autocontrol” (Grupo Atico, s.f.: 34).

Desde una perspectiva digital y hedonista de las sensaciones placenteras y de confort, José Samuel Martínez define a la sociedad del entretenimiento

como “aquella que sin duda pretende satisfacer el antiquísimo apetito lúdico-recreativo y momentáneamente convencernos, mediante la ‘fabricación industrial’ de diversión, de la idea de que el único fin de la vida es pasársela bien” (Martínez López, 2011: 7). Según él, lo que estimula este modelo es la economía de lo intangible, o *long tail*, como la denominó Chris Anderson, que desde lo tecno-productivo y comercial impulsa lo que Verdú (2006) llamó el fenómeno del “capitalismo de ficción”. Según este autor, el fin no es la producción de bienes, sino de una segunda realidad ficticia, antitragica y simple, que funciona como cultura de la distracción, y en cuya base están la llamada *economía de la experiencia*, o *cultura casino*, y la economía de la atención. La primera busca vender experiencias y sensaciones y la segunda se basa en la seducción y la explotación del anhelo consumista (Martínez López, 2011: 12).

Estas aristas societales operan de manera coordinada; la sociedad del entretenimiento va ligada a la de la información, con sus accesos y excesos informativos, de imágenes y contenidos, de ego e individualismo, que han invadido casi todos los espacios de interacción humana, por lo que últimamente se le ha definido como una *sociedad del espectáculo*, que paradójicamente también es “tediosa y hasta soporífera, productora de abúlicos y aburridos” (Martínez López, 2011: 13).

Esto explica las razones por las cuales los contenidos informativos contienen altas dosis de creatividad e incluso son divertidos, con miras a generar adicción e hiperconsumo. La tendencia a la ludificación ha impactado en ámbitos aparentemente “serios” o que estaban distanciados de lo que podría concebirse como entretenido. Desde los años ochenta, distintos estudios afirman que la televisión comenzó a posicionar un esquema periodístico basado en la combinación de información con entretenimiento (*infotainment* o infoentretenimiento) para mantener sus audiencias y acercarse a las nuevas generaciones (Berrocal Gonzalo, Redondo García y Campos Domínguez, 2012: 66).

Surge, así, el “polientretenimiento”, definido por Nieland como “el entrecruzamiento de actores, tópicos [temas] y procesos políticos con la cultura del entretenimiento... en formatos como los *talk shows*, parodias, *infoshows*, conciertos *pop*, e incluso la ficción cinematográfica y televisiva” (Echeverría Victoria y González Macías, 2019: 122). En este contexto también emerge la popularización de los memes:

Un formato de expresión y opinión políticas, por lo común subversivo, que se cifra en códigos populares de humor. En consecuencia, son capaces de relacionar a sus audiencias con referentes políticos actuales a través del placer y del entretenimiento, y de proporcionar elementos de sentido útiles para el ejercicio de su ciudadanía; en particular, en términos de conocimiento y participación (Echeverría Victoria y González Macías, 2019: 122).

La ludificación de diversas actividades humanas en la era digital también ha trascendido a la educación. Se usa el término gamificación (del inglés *game* = juego), acuñado en 2002 por el programador británico Nick Pelling; en 2007, la empresa Buchball ofreció por primera vez estrategias gamificadas a empresas e industrias y desde 2010 esta práctica está en el punto de mira de diversas organizaciones del mundo, tamaño y sector (Martínez Cano, 2016: 2). En el ámbito educativo, la gamificación busca apoyar la didáctica con dinámicas, *apps*, actividades, productos, etc., que pretenden hacer cumplir los objetivos de enseñanza-aprendizaje mediante mecanismos lúdicos (Castro, 2019).

Estos mecanismos se han vuelto tendencia en la práctica educativa al complementarse con la estrategia didáctica del microaprendizaje, o *microlearning*, un término introducido por Nielsen en 1998 que refiere a formas de enseñanza de un tema de corta duración, interconectadas y asociadas a actividades para aprender microcontenido (De Juan *et al.*, 2012: 6), a manera de píldoras de aprendizaje, que generalmente son entretenidas y funcionan a manera de edu-entretenimiento, una metodología que “utiliza formatos de entretenimiento populares y el poder de las historias para abordar problemas sociales complejos, de una manera audaz y entretenida” (Banco Mundial/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s.f.: 236). Al respecto, Jordi Martí (2019) opina que el edu-entretenimiento es una práctica que, por contagio social, ha llegado para quedarse, pero que desde una perspectiva crítica puede provocar la formación de alumnos adictos al entretenimiento con problemas de concentración, incapaces de ser adultos. Por esto, advierte del peligro de que lo lúdico sea el objetivo básico a alcanzar en el aula.

LA ECONOMÍA DE LA ATENCIÓN Y EL PERFIL *MULTITASKING* DEL ALUMNADO

En este contexto, y a la par de la gamificación, emerge la discusión sobre la persona *multitasking*, o multitareas, es decir, la tendencia a desarrollar varias actividades al mismo tiempo. Estudios publicados en el *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* refieren que la multitarea es motivo de preocupación en virtud de que incrementa el margen de error, se retiene menos información y afecta la forma en que funciona el cerebro, dado que se necesita más tiempo para que la mente se ajuste a cada cambio de actividad, lo cual potencia la ineficiencia y afecta la salud mental. Realizar dos o más actividades al mismo tiempo puede resultar abrumador, además de generar estrés crónico y depresión y afectar la memoria y la motivación. Incluso, las habilidades *multitask* pueden jugar en contra de los usuarios multitareas, ya que tienden a dispersarse y no priorizar bien sus asuntos (University of Southern California Dornsife, s.f.; Workmeter, s.f.).

En contraste, algunos estudiosos refieren que las generaciones Y (o *millennials*, nacidas entre 1981 y 1994, que tendrían entre 29 y 40 años) y Z (o *centennials*, nacidos entre 1995 y 2010), cuyas edades fluctuarían entre los 13 y los 28 años, se desempeñan sin problema en la multitarea en virtud de estar acostumbradas a ser personas hiperconectadas. Por ende, tienen “esta capacidad de realizar bien varias tareas al mismo tiempo, de modo que aumente su productividad y el cumplimiento de objetivos” (González Sarria y Castillo Duque, 2020: 14). En varias notas empresariales se observó que el mercado laboral considera una habilidad ser *multitasking*. Buscan empleados con capacidad para ocuparse de varias actividades al mismo tiempo, pues con eso se ahorran costos y se optimizan los procesos. Esta tendencia obedece a la posibilidad que ofrecen los dispositivos informáticos de ubicuidad, diversidad de pantallas y conectividad.

Antoni Gutiérrez-Rubí (2015) explica que los *millennials* son personas conectadas, con acceso a información, críticos, difíciles de engañar y decepcionados. Desempeñan un rol fundamental en política; son consumidores de contenidos, les interesa la transparencia y mantener la comunicación bidireccional, defienden su derecho a decidir, no creen en los partidos, sino que prefieren causas políticas. Es una generación *líquida* (Bauman, 2008) que aprecia la creatividad y la autonomía; son exigentes y vigilantes, con un modo de comunicación transmedia, transcultural y transversal. Si bien las distintas plataformas digitales les han permitido ser más eficientes y productivos, también han rebasado los límites de sus obligaciones laborales hasta hacerlas

penetrar en todas las esferas de su existencia, lo que ha provocado que las horas-trabajo y la disponibilidad haya aumentado. Se trata de una generación quemada, fatigada, cansada, fracasada, ansiosa y precaria como consecuencia de su hastío y sobreexposición a los discursos capitalistas de la autosuperación personal y el “trabajocentrismo” (Petersen, 2021). Es una generación obsesionada con perseguir su pasión a través del empleo, con el consecuente agotamiento y depresión que esto genera. Se le codifica con el estigma de la debilidad, la holgazanería y la hipersensibilidad (Espluga, 2021).

En cambio, las aspiraciones de los *centennials* son diferentes. Anteriormente, perseguían el progreso y la movilidad social ascendente en los centros urbanos vía la migración. Ahora quieren crecer y desarrollarse en sus propias comunidades. Son nativos digitales y su voz está en las calles y en las redes como Instagram, Telegram y TikTok.[1] Tienen una gran fuerza creativa con lenguajes artísticos para concienciar y conmover y hacerse escuchar. Se movilizan por causas (medio ambiente, desigualdad social, económica y de género) sin identificarse con partidos. Prefieren la acción directa, desestructurada, puntual y esporádica (Gutiérrez-Rubí, 2021). Aprenden mejor con proyectos colaborativos y en grupos pequeños, así como con juegos interactivos, experimentación directa y kinestésica; les gusta el trabajo en paralelo y la multitarea; prefieren más imágenes que texto, trabajar en red y avanzar con la satisfacción inmediata y bajo recompensas frecuentes; además, les gustan los juegos. Optan por profesores con los que puedan conectar mediante métodos innovadores y entretenidos (Navarrete Torres, 2018: 17).

Otros estudios refieren que los *centennials* tienen dificultades para concentrarse en lo que no permita resultados inmediatos y en la expresión oral y escrita, por lo que se les ha llegado a considerar torpes o incompetentes. Sin embargo, también destacan su creatividad y destreza para adaptarse a los cambios y su capacidad para realizar diversas tareas y manejar distintos dispositivos al mismo tiempo (*multitasking*), un gran desafío para el sistema educativo del siglo XXI (Blanco, 2023). Se calcula que los jóvenes consultan sus teléfonos inteligentes o tabletas hasta 150 veces al día, por lo que tienen una presencia fragmentada, y de acuerdo con investigaciones de universidades alemanas, en un seminario universitario, el docente compite contra todo mundo en línea y eso tiene sus consecuencias, pues el rendimiento estudiantil disminuye un 30% (DW Documental, 2022).

AFECTACIONES BIOPSIICOSOCIALES EN EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

El 2020 fue un año complicado en la FCPyS de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pues casi al iniciar el semestre las actividades académicas fueron suspendidas por un movimiento estudiantil que demandaba respuesta a diversas problemáticas de género. En este contexto, el 17 de marzo se anunció la suspensión paulatina de labores en la UNAM debido a la pandemia por Covid-19. Los profesores recibimos la instrucción de trasladarnos a los espacios virtuales e iniciar los cursos que no se habían podido impartir. Asimismo, fuimos capacitados rápidamente para trabajar a distancia, haciéndonos hincapié en ser empáticos con los alumnos. En el regreso a la presencialidad el 8 de agosto del 2022, advertimos que encontramos el perfil de un alumno al que no estábamos acostumbrados. Si bien los estudiantes ansiaban los cursos presenciales, su comportamiento estaba muy influenciado por su experiencia en las aulas digitales. Éste fue un fenómeno mundial, con las variantes propias de cada localidad.

Un estudio del Centro para la Excelencia en el Aprendizaje (Exa) sobre el impacto de la pandemia en la situación biopsicosocial de la población estudiantil reportó que se generaron cambios en su comportamiento o su estado emocional, visible en una especie de *burn out* académico, cuya sintomatología era depresión, ansiedad, estrés, apatía, desconexión, cansancio, reducción de la concentración y los niveles de energía, como respuesta a la interrupción de sus estudios, el aislamiento social, los pronósticos de crisis económica, el quiebre de proyectos personales y una vida académica que no cubrió sus expectativas, además de saturación tecnológica e informativa, así como procesos de duelo por la pérdida de alguien cercano y los cambios que esto generó en el contexto familiar. Por eso se habló de tecnoestrés, tecnoansiedad, tecnofatiga, tecnoinvasión, tecnoadicción y tecnocomplejidad, situaciones que en conjunto incidieron en la obtención de nuevos conocimientos e incrementó las posibilidades de deserción (Universidad EAFIT, 2022: 3-4).

De igual forma, la falta de socialización durante el encierro prolongado por la pandemia provocó la interrupción del proceso de maduración en los jóvenes de 18 a 30 años. De acuerdo con un texto publicado en la revista *PLOS One* en Estados Unidos, la escasa interacción afectó la personalidad de los jóvenes, al

volverse más neuróticos, menos amables, conscientes, acomedidos, cooperativos y responsables. “El cerebro humano termina de desarrollarse en torno a los 20 o 25 años, y requiere de la interacción con el otro” (Armunia, 2022). Al verse mermado este proceso, los jóvenes ahora se comportan como adolescentes y los adultos como jóvenes.

Las secuelas intrínsecas y extrínsecas de la pandemia en los estudiantes de educación superior que advirtió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) fueron la pérdida del contacto social, la modificación en las rutinas de socialización, la reestructuración de la vida familiar y, en algunos casos, el agravamiento de la violencia intrafamiliar. Estos efectos influyeron en su decisión de restar importancia a los estudios y enfocar la atención en otros problemas, lo cual redujo el rendimiento académico (Otazú *et al.*, 2022).

Asimismo, se exacerbaron condiciones como: 1. Afectación en la comprensión lectora, pues los estudiantes dejaron de leer textos, para revisar contenidos en línea ya digeridos, que poco desarrollaban la capacidad de análisis; 2. Cumplimiento limitado de los objetivos de aprendizaje en las clases en línea, debido a una mala práctica en la enseñanza y el aprendizaje; y 3. Inconvenientes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como consecuencia del aislamiento (Deloya, 2022). Esto tuvo mayor impacto en los sectores estudiantiles más vulnerables económicamente, lo cual se reflejó en el ingreso y/o permanencia en el nivel superior y posgrado, así como en el incremento de la deserción (De Peralta y Marín, 2020).

Según la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid-Ed) 2020, en el ciclo escolar 2019-2020, 2.2% de la población de tres a 29 años (738.4 mil personas) declaró no haber concluido su grado escolar, siendo ligeramente más alto para los hombres (2.4%) que para las mujeres (2.0%). El nivel más afectado fue el medio superior, con 3.6%, seguido de la secundaria, con 3.2%. El 58.9% comentó que su decisión fue por algún motivo relacionado con el Covid-19, 8.9% desertó por falta de dinero o recursos, 6.7% porque tenía que trabajar y 25.5% por razones distintas (Inegi, 2020).

Según Jesús Hernández Jaimes, de la Facultad de Filosofía y Letras, analizar el estado de ánimo de la población también implica considerar el serio y creciente problema de la movilidad, sobre todo en núcleos urbanos como la Ciudad de México y su área metropolitana. “Se viaja en condiciones francamente poco dignas, de aglomeramiento y apretujones, lo que sin duda

contribuye también al mal humor, la frustración y el hartazgo. Los estudiantes llegan a clases a veces enojados, de mal humor, y si al traslado se suman otros factores, como la mala alimentación o la insuficiencia de recursos para las necesidades básicas, difícilmente pueden mantener un buen estado de ánimo” (Robles, 2023).

Cabe señalar que en el retorno a la “nueva normalidad” la dinámica de la FCPyS, en agosto de 2022, al igual que en otras entidades de la UNAM, fue modificada, debido a que los estudiantes de licenciatura organizaron un “bazar polakeño”, con la finalidad de generar recursos para pagar sus estudios y sobrellevar la precarización de la vida familiar (Martínez, 2023). Ésta fue una forma visible en la que se pudieron observar los estragos de la pandemia en la situación socioeconómica de los alumnos.

Además, dentro de las aulas comenzamos a advertir situaciones que antes de la pandemia no ocurrían y que en otro contexto podrían considerarse como actos de “indisciplina”, pero que en la “nueva normalidad” podían tratarse de hechos sin ánimo de retar a la autoridad, de algo “natural”, ya que en las clases *online* los alumnos no eran obligados a encender sus cámaras y, por ende, no sabíamos si estaban detrás de la pantalla o qué hacían. No obstante, en el salón sí podíamos percatarnos de otros comportamientos, como tejer para mitigar la ansiedad, maquillarse, dormitar en los pupitres frente al docente, vender alimentos antes, durante y después de la sesión, comer tortas, tacos, flautas u otros, teclear todo el tiempo, con la vista clavada en las pantallas, ausencias breves o largas durante la clase, falta de compromiso, argumentando que se les olvidó hacer la tarea y/o utilizar el tema de la salud mental para justificar el incumplimiento de compromisos académicos. Todo esto con el riesgo, incluso, de perder su beca.

Notamos que los estudiantes están ávidos de socializar con sus pares y con los docentes dentro y fuera del aula, pero no muestran interés por incrementar su reserva de conocimientos. Preocupa que no hay una motivación intelectual ni afectiva por aprender. Los docentes advertimos que los estudiantes quieren estar en el aula por diversas razones, pero no muestran interés por *ser un estudiante* en el sentido estricto de la palabra, algo que implica esfuerzo, compromiso y responsabilidad.

En un intento por tratar de comprender y paliar esta situación, nos acercamos a estudiantes de la licenciatura y el posgrado en comunicación en la FCPyS para cuestionarles sobre cómo se sentían. Compartieron que sus mayores

preocupaciones eran los aspectos afectivos y socioeconómicos; además, mencionaron padecer cansancio extremo por la saturación de información, el tiempo invertido en los traslados de su casa a la facultad y el hecho de que algunos trabajaban y no todos eran becarios. Además, dijeron que las materias con dos horas de clase o más eran muy largas y que sus casos de depresión y ansiedad eran tratados con medicación y terapia y que percibían un desnivel formativo debido a que algunos alumnos tenían mayores carencias académicas que otros y sentían que retrasaban al grupo.

En resumen, los retos que vislumbramos son de diversos tipos: 1. Anímicos: la desgana, el cansancio, la indisciplina, los procesos de duelo y la salud mental; 2. Pedagógicos: nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que fomenten el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, propositivo y creativo y se auxilien con el uso de las TIC con fines didácticos durante la clase, y 3. Organizativos: la duración de la jornada de trabajo (hora-clase).

Proponemos, en consecuencia, la comprensión del nuevo perfil del estudiante de la FCPyS, pues combina el estudio con el trabajo, debe cumplir con otras responsabilidades familiares, enfrenta situaciones de inseguridad y cansancio en los traslados de su casa a la escuela y viceversa, que también acaparan su tiempo e implican desgaste. Ante esto, nos preguntamos: ¿Cómo retomar la disciplina y la atención, sin regresar a los modelos pedagógicos del siglo XX? ¿Se puede construir la motivación si el alumno no la tiene? ¿Recurrir a lo lúdico beneficia las prácticas didácticas en la formación responsable, crítica y analítica de los futuros científicos sociales? ¿Cómo sacar ventaja del uso didáctico de las TIC en el aula?

REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE AFRONTAMIENTO

Con la pandemia por Covid-19 y el traslado de la actividad docente al espacio digital, las herramientas que sirvieron para continuar fueron las pantallas y nos acostumbramos a usarlas; por eso, al retornar a las clases presenciales fue normal ver a la mayoría de los estudiantes con algún dispositivo electrónico, principalmente teléfonos celulares.

En este sentido, los métodos de enseñanza y aprendizaje en la presencialidad requieren de la incorporación de las TIC en el aula. Éstas son un incuestionable elemento auxiliar para impartir las clases. Los alumnos están

acostumbrados a usarlas y las utilizan para desarrollar varias funciones en su vida diaria. Por ende, los docentes estamos obligados a aceptar este hecho y hacer de las TIC nuestras aliadas en la enseñanza para atraer la atención estudiantil y facilitar el trabajo dentro y fuera del aula. Asimismo, fomentar la formación práctica, que los preparará para desempeñarse laboralmente.

No está de más recordar, en este contexto de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, que tanto docentes como estudiantes somos seres sociales que vivimos rodeados de varios distractores que pueden afectar el óptimo desempeño en el aula y juegan un papel primordial en el aprendizaje: “la interacción familiar, la estabilidad emocional, la metodología del docente, el uso de recursos tecnológicos, el ambiente familiar-social y sus expectativas”, entre otros (Otazú *et al.*, 2022). Es necesario conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y adecuar las estrategias de enseñanza que refuercen la atención y la memoria con base en las TIC (Moreno, 2016: 11-18).

Al respecto, Mario Kaplún (1998) propone diseñar un esquema de “nuevas alfabetizaciones” con base en un modelo pedagógico diferente, flexible, horizontal y empático que beneficie a ambas partes (docente y estudiante). Que sea una educación más “práctica y flexible, menos formal, orientada a experiencias y habilidades en un mundo digital y con profesores con las mismas habilidades” (Navarrete Torres, 2018: 21). En este sentido, Carlos A. Scolari (2018) propone trabajar con un esquema de alfabetismo transmedia que considere a los jóvenes como prosumidores, capaces de generar y compartir contenidos digitales de diferentes tipos y niveles de complejidad, para lo cual han desarrollado competencias como navegar, jugar, editar, interpretar, etc., y lo que se requiere es potencializarlas y diversificarlas mediante seis estrategias de aprendizaje informal, como el abordaje con casos prácticos, la resolución de problemas, la imitación/simulación, el juego, la evaluación y la enseñanza entre pares.

La forma de trabajo que se sugiere es la siguiente:

- Considerar los aspectos biopsicosociales y socioafectivos que en específico caracterizan al alumno de comunicación de la FCPyS desde la empatía, en el sentido de tomar en cuenta sus condiciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales y en función de esto contribuir a su bienestar integral.

- Trabajar sobre un modelo híbrido (sesiones sincrónicas y asincrónicas) que aliente el descanso, el deporte, la distracción, la cultura y la socialización entre pares. Esta opción, acorde al perfil actual del estudiantado de la FCPyS, disminuiría los días de traslado a la facultad, lo que implicaría el desarrollo de sesiones *online* con actividades o tareas encaminadas a un aprendizaje significativo. Así, se mantendría abierto el potencial de socialización de la presencialidad y se coadyuvaría a disminuir el estrés por el tema de movilidad en la Ciudad de México.
- Usar metodologías didácticas activas con objetivos estratégicos y aprendizajes prácticos, sin caer en el activismo lúdico o en el mito de que una clase entretenida es más eficaz.
- Orientar la enseñanza al cumplimiento del propósito de los cursos: formar un científico social capaz de potenciar su pensamiento crítico, identificar problemáticas políticas y sociales, cuestionar y debatir postulados teóricos y metodológicos y sugerir nuevos marcos de explicación que contribuyan a la resolución de problemáticas de su entorno cercano y distante.
- Atender y entender las nuevas formas de aprender (y de enseñar). Los docentes serán ahora facilitadores o guías del aprendizaje al orientar el desarrollo de los alumnos, respetando “su esencia humana y sus características individuales” (Baena Paz, 2012: 39), acompañándolos en su búsqueda del conocimiento, donde el estudiante tenga mayor participación en la clase.
- Impulsar el aprendizaje autónomo, la creatividad y la actitud participativa. Basar el aprendizaje en proyectos o problemas, propiciar el trabajo en equipo, apoyarse en el método de casos, el aula invertida, el juego de roles o el aprendizaje-acción. Esto puede realizarse con el uso de algunas aplicaciones y programas digitales como auxiliares de los métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Incentivar la aplicación práctica de los conocimientos teóricos a casos o realidades particulares que pudieran enfrentar los estudiantes en el campo laboral. Procurar el despliegue de sociabilidades *tecno* mediadas, encaminadas a la construcción de espacios para la reflexividad y la acción, configurando procesos de subjetivación, con un abordaje teórico desde el plano de las experiencias (Zapatero Romero y Estrada Ruiz, 2022).

- Favorecer el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes con la entrega de trabajos escritos y transmedia (podcast, infografía, líneas del tiempo, juegos didácticos, videos, etc.), así como con el uso de softwares gratuitos o recursos de la inteligencia artificial.
- Motivar a los estudiantes, durante las clases, a la discusión crítica y propositiva de las teorías en ciencias sociales y ciencias de la comunicación y su aplicación, además, de motivarlos a ser también generadores de conocimiento.
- Capacitar a los docentes para manejar en sus cursos un mejor autocontrol emocional y estar en condiciones de enfrentar las vicisitudes que se vayan presentando en el día a día, para lo cual será necesario tener conocimientos sobre inteligencia emocional, autocuidado, negociación, lenguaje y cultura de paz, incluso en resolución de conflictos, primeros auxilios psicológicos, resiliencia y perspectiva de género, en el enfoque de la denominada pedagogía del amor, que busca cultivar relaciones afectivas y respetuosas entre docentes y estudiantes que han desarrollado autores como Humberto Maturana, Paulo Freire y Carl Rogers, entre otros.
- Establecer el uso responsable de las TIC mediante una alfabetización digital que haga consciente al estudiante sobre los efectos del *multitasking* en su cerebro y su aprendizaje, así como en el riesgo de generar adicción tecnológica y en la manera en que el *phubbing* (del inglés *phone*, teléfono) y el *snubbing* (hacer un desprecio o ignorar) pueden considerarse formas de violencia pasiva hacia el docente y sus compañeros, en tanto que interactúan o no en presencia del otro sin dejar de mirar la pantalla.
- Mejorar la atención y la interacción social en el aula mediante la incorporación de recesos o de algún tipo de ejercicio de coordinación o de gimnasia cerebral para activar a los alumnos. También puede funcionar el hecho acortar el tiempo de las sesiones y asignar tareas individuales o grupales para completar el aprendizaje de un tema.
- Aplicar una evaluación flexible, en la cual el estudiante se hace responsable de su aprendizaje.
- Verificar que durante la clase funcione bien el canal de la comunicación y que el mensaje expuesto sea claro, propiciando la participación de los alumnos mediante la asignación de tareas, la realización de preguntas y/o

el establecimiento de acuerdos en los que tanto el docente como los estudiantes puedan explicar el tema asignado previamente. También, para hacer más dinámica la clase, pueden usarse estrategias que involucren activamente a los estudiantes.

Sin duda, son varios los cambios que se necesitan realizar en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la FCPyS. No revisar y reestructurar los modelos educativos significa continuar replicando la enseñanza del siglo pasado, sin tomar en cuenta que ya todo cambió y estamos ante nuevos escenarios que demandan aceptar que la pandemia no fue una pausa para continuar, sino un parteaguas que nos transformó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armunia, Cristina (2022). “Madurez interrumpida: un estudio detalla cómo la pandemia provocó cambios en la personalidad de los jóvenes”. *El Diario.es*, 7 de octubre [en línea]. Disponible en https://www.eldiario.es/sociedad/madurez-interrumpida-estudio-detalla-pandemia-provoco-cambios-personalidad-jovenes-adultos_1_9597926.html (consulta: 7 de diciembre de 2023).
- Baena Paz, Guillermina (2012). “Prospectiva de la educación superior. Propuestas para el futuro que ya empezó”. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Prospectiva Prospecta Argentina. Mendoza 1 y 2 de noviembre [en línea]. Disponible en uncu.edu.ar/prospectaargentina/upload/7baena.pdf (consulta: 7 de diciembre de 2023).
- Banco Mundial/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (BM/UNESCO) (s.f.). *Comunicar derechos en el posconflicto. Caja de herramientas y estrategias*. [Pubdocs.worldbank.org](https://pubdocs.worldbank.org) [en línea]. Disponible en <https://pubdocs.worldbank.org/en/577761556545229047/Caja-de-Herramientas-final.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Bauman, Zygmunt (2008). *Una generación líquida*. Madrid: Paidós.
- Berrocal Gonzalo, Salomé, Marta Redondo García y Eva María Campos Domínguez (2012). “Una aproximación al estudio del infoentretenimiento en internet: origen, desarrollo y perspectivas futuras”. *adComunica* (4): 63-

79 [en línea]. Disponible en <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7816>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Blanco, Daniela (2023). ¿Por qué los expertos en psicología y educación creen que la generación Z viene a cambiarlo todo? *Infobae*, 11 de abril [en línea]. Disponible en <<https://www.infobae.com/tendencias/2023/04/11/por-que-los-expertos-en-psicologia-y-educacion-creen-que-la-generacion-z-viene-a-cambiarlo-todo/>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Castro, Evelyn (2019). “El periodismo lúdico digital: ¿se acerca o se aleja de los principios objetivos periodísticos? Los cibergéneros gamificados”. En *Periodismo frente a nuevos escenarios*, coordinado por María Susana González Reyna, 131-160. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Deloya, Jesús (2022). “¿Qué tan grande es el rezago educativo derivado de la pandemia?” *Forbes*, 10 de marzo [en línea]. Disponible en <<https://www.forbes.com.mx/que-tan-grande-es-el-rezago-educativo-derivado-de-la-pandemia/>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Design Toolkit (s.f.). “Economía de la atención” [en línea]. Disponible en <<http://design-toolkit.uoc.edu/es/economia-de-la-atencion/>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Díez, Beatriz (2021). “Cómo las grandes tecnológicas lograron que ‘el día tenga 34 horas’”. *BBC News Mundo*, 30 de junio [en línea]. Disponible en <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-57521898>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

DigiDay (2023). “TikTok es como un nuevo Google pero aún no tiene publicidad de búsqueda”. *Conversatorio Compol*, 22 de mayo [en línea]. Disponible en <<https://conversatoriocompol.com.ar/publicacion/1021/tiktok-es-como-un-nuevo-google-pero-aun-no-tiene-publicidad-de-busqueda>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

DW Documental (2022). “Multitasking - ¿Cuánto se puede hacer al mismo tiempo?” *Deutsche Welle*, 16 de diciembre [en línea]. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=qGQwvd6bd1I>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Echeverría Victoria, Martín, y Rubén Arnoldo González Macías (2019). “Los memes como entretenimiento político. Usos y significados”. *Revista Mexicana de Opinión Pública* 14 (27): 117-133 [en línea]. Disponible en

<<http://revistas.unam.mx/index.php/rmop/article/view/66001/62117>>
(consulta: 9 de diciembre de 2023).

Espluga, Eudald (2021). “Apuntes sobre una generación fatigada”. *Ética.es*, 7 de diciembre [en línea]. Disponible en <<https://ethic.es/2021/12/apuntes-sobre-una-generacion-fatigada-millennials/>> (consulta: 9 de diciembre de 2023).

Estefanía, Joaquín (2021). “Los nueve gigantes”. *El País*, 25 de diciembre [en línea]. Disponible en <https://elpais.com/ideas/2021-12-26/los-nueve-gigantes.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_MX_CM&fbclid=IwAR0ii8i92vL7uNfhRoQ2kLGJFOZeiy4IRL3F5saJkqapVRjQduvncwXgPxY#Echobox=1640545767-1> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Fernández-Savater, Amador (2019). “Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas”. *El Diario.es*, 12 de abril [en línea]. Disponible en <https://www.eldiario.es/interferencias/crisis-de-atencion_132_1599407.html> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Fernández-Savater, Amador (2023). “Ausentarse. La crisis de la atención en las sociedades contemporáneas”. En *El eclipse de la atención*, coordinado por Amador Fernández-Savater y Oier Etxeberria. Madrid: NED Ediciones.

González Sarria, Daniela, y Nicolás Castillo Duque (2020). “Los centennials vs. la educación superior” [en línea]. Disponible en <https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/87311/1/TG02762.pdf> (consulta: 9 de diciembre de 2023).

Grupo Atico34 (s.f.). “La economía de la atención en la era digital”. *Grupo Atico34* [en línea]. Disponible en <https://protecciondatos-lopdp.com/empresas/economia-atencion/#Que_es_la_economia_de_la_atencion> (consulta: 9 de diciembre de 2023).

Gutiérrez-Rubí, Antoni (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Madrid: Ariel [en línea]. Disponible en <https://ipmark.com/wp-content/uploads/2015/06/La_transformacion_digital-2.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Gutiérrez-Rubí, Antoni (2021). “La política y los centennials (el poder z)”. *Gutierrez-rubi.es*, 6 de abril [en línea]. Disponible en

<<https://www.gutierrez-rubi.es/2021/04/06/la-politica-y-los-centennials-el-poder-z/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid-Ed) 2020” [en línea]. Disponible en

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Juan, Joaquín de, Rosa María Pérez, María Flores Vizcaya Moreno, Alejandro Romero Rameta, José L. Girela López, María José Gómez Torres, Yolanda Segovia Huertas y Noemí Martínez Ruiz (2012). “Microaprendizaje, reconocimiento de patrones e interacción con el entorno. Estrategias didácticas para un aprendizaje eficaz”. En *x Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria*, coordinado por María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel y Neus Pellín Buades, 3262-3279. Alicante: Universidad de Alicante-Instituto de Ciencias de la Educación [en línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986749>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).

Kaplún, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Martí, Jordi (2019). *Eduentertainment. Cuando la educación se convierte en espectáculo*. Madrid: Uno Editorial.

Martínez Cano, Francisco Julián (2016). “Newsgames: Nuevas tendencias en el periodismo ibérico” [en línea]. Disponible en <http://ceur-ws.org/Vol-1682/CoSeCiVi16_paper_7.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Martínez López, José Samuel (2011). “Sociedad del entretenimiento (2): Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a este sector”. *Revista Luciérnaga* 3 (6): 6-16 [en línea]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5529511.pdf>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Martínez, Rubí (2023). “Estudiantes en crisis, el bazar que les permite sobrevivir”. *Eje Central*, 9 de enero [en línea]. Disponible en <<https://www.ejecentral.com.mx/estudiantes-en-crisis-el-bazar-que-les-permite-sobrevivir/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

- Moreno Flores, Miriam (2016). “Uso de plataformas de aprendizaje para disminuir el efecto multitareas”. Tesis de maestría en educación con acentuación en enseñanza media superior. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [en línea]. Disponible en <<https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/a450a1d4-6d76-4640-9bf9-c1873f3a1b86/content>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Navarrete Torres, María del Carmen (2018). “El reto de las universidades: Un análisis a la luz de la generación ‘Z’”. En *El uso de las TIC en la formación de estudiantes en instituciones de educación superior (IES)*, coordinado por Lenin Martínez Pérez, Mario Ibarra, María Mayela Terán Cázares, Elisa Dinorah Galaviz Rendón, José Julio Carpio Mendoza, Emma Biviano Pérez, Daniel Vasconcelos Ruiz y Gustavo Armando Rodríguez Medina, 13-23. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [en línea]. Disponible en <https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/publicaciones/libros/anfeca_tic_min.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Covid-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* [en línea]. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Otazú López, Angela María, Carolina Miluzca Mayta Alcahuamán, Juan Carlos Caverro Goyeneche y Verónica Martínez Montoya (2022). “Percepciones acerca de la distracción educativa en estudiantes de una universidad de Arequipa”. *Revista Educación y Sociedad* 3 (5): 48-58 [en línea]. Disponible en <<https://revistaeduysoc.acees.net/index.php/revistaeduysoc/article/view/93/129>> (consulta: 7 de diciembre de 2023).
- Peralta, Marta S. de, y Johana Marín (2020). “Alternativas de la administración educativa a nivel superior ante el efecto de la Covid-19”. *Revista Científica Universitaria* 9 (2): 1-10 [en línea]. Disponible en <<http://portal.amelica.org/ameli/journal/228/2281247011/html/>> (consulta: 9 de diciembre de 2023).
- Petersen, Anne Helen (2021). “Haz lo que te gusta (y seguirás trabajando el resto de tu vida)”. *Ética.es*, 7 de octubre [en línea]. Disponible en <<https://acortar.link/nbpCMS>> (consulta: 9 de diciembre de 2023).

- Rivera, Javier de (2018). “Guía para entender y combatir el capitalismo digital”. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global* (144), 79-89 [en línea]. Disponible en <<http://javierderivera.net/wp-content/uploads/2019/08/ESP-entenderyCombatiCapitalismodigital-J.Rivera.pdf>> (consulta: 8 de diciembre de 2023).
- Robles, Daniel (2023). “Precarización laboral repercute en el desaliento ciudadano”. *Gaceta UNAM*, 29 de mayo [en línea]. Disponible en <https://www.gaceta.unam.mx/precarizacion-laboral-repercute-en-el-desaliento-ciudadano/?fbclid=IwAR0zBF1QMvddv_4VJrIpqd8EFQsZ7nbcJrJ7vNJOvkivhsJ9wB7sBX0LOOw> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Scolari, Carlos A. (ed.) (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco* [en línea]. Disponible en <http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Sociología y Redes Sociales* (2010). “La economía de la atención” [en línea]. Disponible en <<http://sociologiayredessociales.com/2010/03/economia-de-la-atencion/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Taboada, Lucía (2018). “Los jóvenes de ahora no leen, no como nosotros que declamábamos el ‘Ulises’ en el recreo”. *GQ*, 13 de noviembre [en línea]. Disponible en <<https://www.revistagq.com/noticias/cultura/articulos/jovenes-no-leen-carta-viral-profesor-uruguayo-nuevos-modelos-educacion/31665>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).
- Universidad EAFIT (2022). *Efectos de la pandemia en el desarrollo de los estudiantes. Centro para la Excelencia en el Aprendizaje-Exa*. Medellín: Universidad EAFIT [en línea]. Disponible en <<https://www.eafit.edu.co/academia/Documents/efectos-de-la-pandemia-en-el-desarrollo-de-los-estudiantes.pdf>> (consulta: 9 de diciembre de 2023).
- University of Southern California Dornsife (uscDornsife) (s.f.). “Are there benefits of multitasking?”, 17 de abril [en línea]. Disponible en <<https://appliedpsychologydegree.usc.edu/blog/benefits-of-multitasking/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Verdú, Vicente (2006). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

Vicente, Álex (2020). “Bruno Patino: ‘Estar conectado todo el rato será tan absurdo como fumar en un avión’”. *El País*, 18 de julio [en línea]. Disponible en <<https://elpais.com/television/2020-07-18/bruno-patino-estar-conectado-todo-el-rato-sera-tan-absurdo-como-fumar-en-un-avion.html>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Workmeter (s.f.). “4 tipos de generaciones y su gestión del tiempo de trabajo” [en línea]. Disponible en <<https://www.workmeter.com/blog/tipos-de-generaciones/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Zapatero Romero, Tania Minerva, y Marcos Jacobo Estrada Ruiz (2022). “Subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales en el nivel medio superior”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 27 (95) [en línea]. Disponible en <<https://www.redalyc.org/journal/140/14074127005/html/>> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

Zubero, Imanol (2018). “Capitalismo digital: el problema es el capitalismo, no la tecnología”. *Iglesia Viva* (275): 9-24 [en línea]. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328018601_Capitalismo_digital_el_problema_es_el_capitalismo_no_la_tecnologia> (consulta: 10 de diciembre de 2023).

[Nota]

- [1] En 2022, en el evento Brainstorm Tech de Fortune, el vicepresidente senior de Google, Prabhakar Raghavan, dijo que los datos internos de la empresa arrojaron que aproximadamente 40% de los jóvenes usa TikTok e Instagram para hacer búsquedas, en lugar de Google, y que según datos publicados en febrero de 2023, de Consultoría Matutina, 14% de la generación Z usa TikTok para investigar un evento de noticias importante, en comparación con 1% de otras generaciones, pero la publicidad de la *app* todavía no conecta con las búsquedas (DigiDay, 2023).

Teatrear en una pandemia. Narraciones y experiencias vividas de profesores universitarios

Jesús Arturo Rivera-León

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19 ha sido un fenómeno complejo que tuvo y sigue teniendo repercusiones en distintos ámbitos de la humanidad. De ser un asunto epidemiológico en sus inicios, pronto se convirtió en uno económico, social y, particularmente importante para este capítulo, educativo. En un periodo muy breve de tiempo, millones de profesores de todos los niveles educativos tuvieron que empezar a enseñar sin la presencialidad y sólo a través de algún tipo de tecnología. En el caso de las instituciones de educación superior (IES), la mayoría adoptó la plataforma Zoom como la herramienta para sostener la continuidad pedagógica, en principio como *enseñanza remota de emergencia* (Hodges *et al.*, 2020), para aplicarse en un periodo corto de tiempo, y después como *enseñanza en línea* que en muchos países, como México, se prolongaría por casi tres años.

Si bien esta enseñanza en línea trastocó las formas hasta entonces tradicionales de enseñar, especialmente para la modalidad presencial, los efectos no fueron similares en cada nivel educativo. Algunas investigaciones (Chen y Zhao, 2021; Edel-Navarro, Ruiz-Méndez y Ojeda-Castañeda, 2021; Verdugo, 2021) han analizado los alcances y las limitaciones de la estrategia Aprende en Casa que el gobierno de México implementó durante el periodo de cierre de las escuelas de educación básica. Otras investigaciones (Bozkurt *et al.*, 2022) presentaron un metaanálisis de cómo la pandemia había impactado en lo educativo y se identificaron grandes temas abordados por la literatura relacionada con la educación: 1. El gran cambio; 2. La pedagogía digital; 3. El cambio de escenario educativo y los roles emergentes; 4. La educación remota de emergencia; 5. La pedagogía del cuidado; 6. Equidad social, igualdad e

injusticia; y 7. El futuro de la educación. Todos capaces de generar líneas y sublíneas de investigación propias. Es en el tema 2, la pedagogía digital, en el que categorizaron *la experiencia*.

Por razones que se detallarán más adelante, la experiencia es una noción que no pudo estar ausente en los análisis, las reflexiones y la producción académica del periodo de confinamiento, en tanto que el acontecimiento general, la pandemia, nos trastocó en lo personal, lo laboral y lo emocional. Nuestra experiencia como docentes de licenciatura, y los retos y las problemáticas a las que también nos enfrentamos, nos hizo reflexionar acerca de cómo el profesorado estaría enfrentando la situación, en especial aquellos cuyas asignaturas habían requerido de la presencialidad para llevarse a cabo: la medicina, la enfermería, la ingeniería y, claro, las artes performativas. Fue a partir de estas ideas que desarrollamos una investigación más amplia en la que nuestro interés se centró en explorar las experiencias vividas de enseñar en línea durante la pandemia, en especial las de un profesorado que probablemente no habría concebido antes el hecho de enseñar a través de una pantalla: los y las profesoras del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras.

Así, el propósito de este capítulo es dar cuenta, al menos de manera parcial, de cómo se configuró la experiencia vivida a través de las narrativas surgidas de las entrevistas, en especial en el proceso por el cual los y las profesoras dieron sentido a un acontecimiento extraño, como el confinamiento, y cómo les asignaron un sentido más cercano a los esquemas que ya tenían antes de la pandemia. A partir de las narraciones (Hamui Sutton, 2016; Hamui Sutton *et al.*, 2019), de la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1991 y 2023; Moscovici, 1979) y el entrecruce entre ambos (Murray, 2002) como telón de fondo, se presenta un panorama de la enseñanza en línea visto a través del profesorado de teatro.

La propuesta de recorrido de este capítulo comprende tres momentos. En el primero se exponen los alcances de la narrativa para dar cuenta de la experiencia vivida y de cómo se ha explorado con mayor detalle en las ciencias de la salud. El segundo corresponde a la reconstrucción parcial de esta experiencia a partir del andamiaje (Loza, 2019) teórico que se utilizó en la investigación y la presentación de pasajes específicos derivados de las entrevistas semiestructuradas que se utilizaron. Finalmente, el tercer apartado opera como una especie de cierre y apertura, planteando algunas conclusiones

preliminares y algunos derroteros sobre el trabajo con la experiencia vivida a partir de las dimensiones socio-representacional y emocional.

NARRAR LA EXPERIENCIA VIVIDA

Un acontecimiento de grandes repercusiones como la pandemia[1] de Covid-19 abre muchas posibilidades de reflexión y análisis. En el campo educativo, desde donde lo observamos, la literatura nos indica que se investigaron, por el cierre de las instituciones educativas, los métodos de enseñanza usados (Doğan, 2022), el manejo de grupos con muchos estudiantes a través de las videoconferencias (Salifu y Abonyi, 2023), los retos de la enseñanza en el ámbito médico y de enfermería (Abaturov y Agafonova, 2021; Hempel Weissenbacher y Stehr, 2022; Ibrahim, Luzinge y Kapanda, 2020; Mokoena-De Beer y Moloko, 2022), el aislamiento y el cansancio en el confinamiento (Juntunen *et al.*, 2022), entre otros temas que en conjunto dan cuenta de la transición forzada y abrupta hacia una modalidad mediada por la tecnología que en sus inicios se le denominó *enseñanza remota de emergencia* (Hodges *et al.*, 2020). En una revisión sistemática que se realizó a partir de las palabras clave *enseñanza*, *en línea* y *pandemia*, se observó que la palabra *experiencia* estuvo presente en el título, en el resumen o en alguna parte de los artículos revisados. Esto no sería extraño si consideramos que el concepto de experiencia “está tan imbricado en nuestras *narrativas* que parece fútil abogar por su expulsión (...) sería más útil trabajar con él, analizar sus operaciones y redefinir sus significados” (Jay, 2009: 17, énfasis añadido). Sin embargo, esta imbricación, a su vez, nos plantea un problema. Algunos autores (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015; Jay, 2009; Lacapra, 2006) han subrayado el hecho de que la noción de experiencia es *polisémica*; esto es, posee múltiples significados según desde donde se le observe. Una parte de la explicación de esto último es que “la experiencia es una noción muy arraigada *en el sentido común* y se le usa cotidianamente de múltiples maneras” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015: 1023, énfasis añadido). Fueron muy pocas las indagaciones empíricas revisadas que incluyeron una definición de *experiencia* a partir de la cual diseñaron su investigación. También cabe aquí un recaudo: esto no implica de ningún modo *el construir* definiciones rígidas y cerradas, mucho menos *el esencializar* la experiencia (Lacapra, 2006); antes bien, el propósito de esto debe

ser la demarcación del ámbito y la dimensión de la experiencia desde donde se investiga.

En cualquier caso, la *experiencia vivida* es una noción fecunda que nos permite acercarnos a la comprensión de un acontecimiento a partir del cual las personas que lo padecieron[2] *nos narran* en su discurso. La narrativa es la manera fundamental a partir de la cual las personas dan sentido a su experiencia (Mattingly y Garro, 2000). Al contar e interpretar las experiencias, la narrativa opera como mediadora entre el mundo interno de pensamiento-sentimiento y el mundo externo de las acciones observables y el estado de las cosas (Flick, 1996). Explorar la narrativa como un constructo teórico permite generar un contexto para considerar lo que sucedió en un discurso específico; esto es, la narrativa “ofrece una forma de ordenar la experiencia y de construir la realidad” (Bruner, 1986: 11). Todo lo que estudiamos está contenido en una historia, una narrativa o una representación (Denzin, 2017).

Una experiencia, si se busca que se le recuerde o se le represente, debe estar contenida en una historia que pueda ser narrada. No obstante, no es posible tener acceso a la experiencia en sí misma, en forma pura. Antes bien, podemos estudiar la experiencia a través de sus representaciones y la forma en que son contadas esas historias (Denzin, 2017), que son construcciones temporales que *crean* las realidades que describen. Esto, sin embargo, no implica que las narrativas establezcan la verdad de tales acontecimientos o de la experiencia. Las narrativas son reflexiones *sobre* (y no *de*) el mundo tal y como lo conocemos.

La noción de *experiencia vivida* abrega de la corriente filosófica de la fenomenología, tanto descriptiva como hermenéutica (Beck, 2021). Esta corriente ha establecido diversas metodologías para acercarse a la llamada *esencia de la experiencia* (Moustakas, 1994; Van Manen, 2014), que en cualquier caso surge a partir de *los testimonios* que expresan las personas que *vivieron* un mismo acontecimiento. El problema, no obstante, es que los testimonios que se producen en el encuentro dialógico “en muchas ocasiones deja[n] fuera el análisis profundo de las cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y estéticas que implica[n] la aproximación a las narrativas y los contextos intersubjetivos en que acontecen” (Hamui Sutton, 2019: 1). La situación inicial que irrumpe y desestabiliza es el punto de partida para la configuración de la experiencia vivida,[3] a la que con frecuencia se le denomina *crisis*. Para nuestra investigación, entendemos la crisis como “una

experiencia de profunda incertidumbre que se asocia con un sentimiento de urgencia por actuar para minimizar o evitar los potenciales resultados negativos” (Beghetto, 2021: 2). Otros autores (Hamui Sutton, 2019) también consideran la crisis como el inicio del proceso de desestabilización.

Por otro lado, las representaciones sociales (Moscovici, 1979) permiten conectar lo individual con lo social; no están simplemente dadas, sino que son creadas y recreadas con la interacción cotidiana. Se ha señalado que la propuesta original de las representaciones sociales no consideró lo suficiente el rol de las narrativas en su construcción (Murray, 2002). No obstante, algunos trabajos basados en las representaciones sociales (Herzlich, 1975), en sus categorizaciones, muestran muchas similitudes con las estructuras narrativas que propusieron otros autores; es decir, son *narrativas cortas* (Murray, 2002). Las narrativas se conforman desde el presente, por lo que la noción de *tiempo* es relevante para dar cuenta de ellas. “Vivimos en mundos en parte formados por recuerdos, nostalgias de cosas que se unen a cosas que ya han cambiado” (Moscovici, 1987). Tanto las narrativas como las representaciones sociales se enfocan en la comprensión popular del mundo, por lo que no es extraño que en tiempos recientes se hayan realizado investigaciones que busquen cómo se conectan entre sí (Murray, 2015). Es a través del intercambio de narrativas que las comunidades desarrollan y mantienen sus representaciones sociales.

Para finalizar esta sección, subrayamos que en la reconstrucción de las narrativas opera un orden teórico-metodológico a manera de andamio que transforma el *corpus* narrativo en una investigación empírica (Loza, 2019) que permite transformarlas y hacer visible el texto que incluya a la persona, la temporalidad, la trama, la acción social y su relación con el contexto sociocultural. Lo expuesto en este apartado nos permite profundizar en las experiencias y superar la limitante que los testimonios, como único producto de la investigación, les imponen. En la siguiente sección recuperamos una parte de la experiencia vivida por los profesores de teatro a propósito de la enseñanza en línea.

TEATRAR EN PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR DURANTE UNA PANDEMIA

Jorge Dubatti (2020) señala, con especial elocuencia, que el término *teatrar* define todo lo que hace el acontecimiento en su fluidez y complejidad. Sin duda

el teatro, en el teatrar, incluye *literaturear*, *musiquear*, *videar*, pero no podríamos definir la complejidad del teatrar en su conjunto, es decir, en su *reomodo* (Kartun, 2006) por esas acciones. En otras palabras, hablar de teatro nos implica asumirlo como un acontecimiento complejo entre la persona que actúa, la poiesis corporal y el espectador, que Dubatti (2012) llama *el convivio*.

Empezar con esta precisión, con el riesgo latente de una sobresimplificación, no tiene otro propósito que señalar la complejidad que el teatro posee en sí mismo. Más aún, la pedagogía teatral (Campesino, 2019) parte de la premisa del *aquí y ahora*, del cuerpo presente y sus relaciones con otros cuerpos, del compartir y crear comunidad, condiciones impensables sin la presencialidad. Indagar en los discursos de los profesores puso de manifiesto el supuesto con el que iniciamos nuestra investigación: si el teatro obliga a estar presentes, ¿de qué forma se podrían enseñar las artes conviviales (Dubatti, 2021) cuando sólo se tenía una pantalla, una cámara y un recuadro estático donde debería estar otra persona? En esta sección construiremos una narrativa con una mirada socio-representacional como andamio sobre un aspecto de la experiencia vivida por el profesorado de teatro, a partir de la cual se puedan comprender, al menos de manera parcial, las acciones docentes que estos profesores implementaron durante la enseñanza en línea en la Facultad de Filosofía y Letras entre 2020 y 2022.

Caracterización de los profesores participantes

Situar la experiencia implica conocer quiénes son las personas que la vivieron. El contexto social donde surgen y la inscripción social de quienes la construyen resultan relevantes (Cuevas Cajiga, 2018). La investigación que aporta a este capítulo incluyó a doce personas: seis mujeres, cinco hombres y una persona no binarie, quienes voluntariamente aceptaron participar en nuestra indagación. La mayoría eran jóvenes de entre 31 y 40 años. Casi todos egresaron de la licenciatura en literatura dramática y teatro de la Facultad de Filosofía y Letras, mientras que otros dos egresaron de las licenciaturas en actuación o en lengua y literaturas hispánicas. Una característica que sobresale entre estos profesores es que la docencia es una parte de su trabajo profesional. Todas las personas entrevistadas señalaron que además de enseñar en la Facultad tienen actividades como actores, actrices, directores o productores de diversas puestas en escena, las cuales complementan con tres o cuatro grupos en el Colegio de

Literatura Dramática y Teatro. De los doce profesores, once tienen un contrato por asignatura.

En general, y a partir de las narraciones hechas durante las entrevistas, el profesorado del Colegio de Literatura Dramática y Teatro considera la docencia como una guía, un proceso que se aleja de las formas tradicionales y que incluye también la reflexión del docente sobre lo que hizo bien y lo que podría mejorar. Estas ideas se pueden observar en algunas partes de las entrevistas: “Pero pensaba yo en la clase como ritual, *como un ritual de acompañamiento*, en el que tengo que decir que no es tan distinto de la metodología que yo uso” (Profesor 3). “Mi forma particular de hablar en clase es la conversación, *es el convivio*” (Profesora 6). “*E irlas acompañando en estos procesos*, sobre todo tratando de darles confianza” (Profesore 1).

Se observa, por lo tanto, una definición de docencia más centrada en las personas que en los procesos, como es frecuente en la literatura que aborda la docencia universitaria (López Bertome y González Olivares, 2018; Londoño, 2014). Esta cuestión del acompañamiento, como veremos más adelante, fue central en la construcción de su experiencia.

Si bien el profesorado entrevistado señaló que la docencia era una parte de su vida profesional, también indicó que desarrollaba otras actividades relacionadas con su formación teatral. En las entrevistas se mencionó el impacto que el cierre de las actividades culturales tuvo en los profesores, en sus ingresos. Al suspenderse las puestas en escena y los proyectos artísticos, en muchos casos el único ingreso que recibieron fue el de sus clases en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro: “Y yo, por ejemplo, en este momento yo siento que todavía no salgo. ¿Por qué? Porque por la misma pandemia me tuve que reubicar, porque perdí un trabajo en medio de la pandemia y fue muy difícil recuperar eso. Y yo estoy aquí y yo todavía no tengo una normalidad” (Profesora 6). “La precarización se agudizó; la pandemia fue una lupa. Entonces, esto también pasó con la gente de teatro. O sea, literalmente tuvo que ver cómo sobrevivía” (Profesora 4).

Otras investigaciones sobre la precarización laboral en las artes escénicas, especialmente en el teatro, apuntan hacia estos extractos de las entrevistas. Guadarrama Olivera, García Chanes y Tolentino Arellano (2023: 758) señalan que “la crisis de pandemia puede ser pensada como crisis sistémica, ya que sintetizó incertidumbres de tipo biológico, económico e idiosincrático”. En situaciones de crisis, cuando los artistas alternan entre actividades culturales y

no culturales, la definición de *pluriactividad* se amplifica y surge incontenible la figura extrema del trabajador plural, también denominado *poliactivo*[4] (Guadarrama Olivera, García Chanes y Tolentino Arellano, 2023). En términos generales, se puede señalar que “lo que queda detrás de este activismo del trabajador plural e independiente —que en palabras llanas alude a la ‘habilidad’ para encontrar o inventar *chambas* de lo que sea— es la incertidumbre permanente que acompaña a los que viven de trabajos inciertos, intermitentes y semipermanentes” (Guadarrama Olivera, García Chanes y Tolentino Arellano, 2023: 768, énfasis en el original).

Una cuestión relevante es que el discurso de los profesores entrevistados sobre su experiencia estuvo entretejido con aspectos de su labor profesional como actores y actrices, productores o escenógrafos, y con aspectos relacionados con su trabajo docente. Es decir, durante las entrevistas, que abordaron temas relacionados con la docencia, siempre hubo referencia a lo que hacían profesionalmente. No fue posible establecer límites precisos entre su identidad teatral y su identidad docente, ya que al menos en estos casos ambas estuvieron entrelazadas.

El periodo de crisis

Desde la perspectiva socio-representacional, el periodo de crisis comprende el tiempo en el cual un acontecimiento extraño irrumpe y tensiona el mundo de la vida de las personas; es un desequilibrio que puede afectarlas de múltiples maneras. Es este periodo de crisis el que se explica en este capítulo. El segundo momento, al que llamamos *afrontamiento*, implica la incorporación de ese objeto extraño a los esquemas previos de las personas y, en general, a su vida cotidiana. Por cuestiones de espacio, el afrontamiento no se presenta en este capítulo.

Como parte de su experiencia vivida, construida, los profesores de teatro, en el periodo de crisis, tuvieron que darle un significado a un concepto abstracto que hasta entonces les era desconocido: la enseñanza en línea, y asignarle un elemento concreto. En otras palabras, ante la transición forzada hacia la enseñanza no presencial, y con poca o ninguna capacitación para enfrentarla, los profesores tuvieron que traducir la enseñanza en línea en algo que fuera manejable y cercano a ellos. Los conceptos asociados a este tipo de enseñanza fueron sometidos a una especie de transformación para hacerlos comprensibles

y, por lo tanto, pudieran ser asimilados de manera más sencilla. Para lograrlo, el profesorado tuvo que seleccionar arbitrariamente la información que tenía sobre la enseñanza en línea para adaptarla a su universo de significados (construcción selectiva), utilizarla para crear asociaciones y relaciones (formación del núcleo figurativo) y, finalmente, clasificarla y asignarla en categorías reconocibles (naturalización).[5] La tabla 1 muestra la síntesis de este proceso en la construcción de la experiencia de los profesores de teatro.

Tabla 1
Asignación de sentido del profesorado de teatro a la experiencia de enseñanza en línea

Periodo de crisis		
Construcción selectiva	Formación del núcleo figurativo	Naturalización
1. La enseñanza en línea es usar herramientas y plataformas.		
2. Los estudiantes, a pesar de su contacto cotidiano con la tecnología, no habían desarrollado las habilidades necesarias para utilizarla en cuestiones académicas.	Incertidumbre y malestar, y resiliencia y esperanza.	Como un espacio para <i>estar allí</i> , por un lado, y como un <i>periodo sin aprendizajes reales</i> .
3. La falta de capacitación para enseñar de esa forma; sólo la disposición de las herramientas y algunas guías generales sobre cómo utilizarlas.		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en las entrevistas.

Construcción selectiva

Como ya señalamos, esta fase implicó que el profesorado depurara la información que recibía acerca de la enseñanza en línea, de tal forma que la distorsionó, redujo o ajustó para darle coherencia y sentido. La información que el profesorado de teatro seleccionó de la enseñanza en línea *se refirió a la tecnología como herramienta*, más que a los procesos de enseñanza y aprendizaje que pudieron haber sucedido con el uso de ésta. El proceso que se orienta por una visión de las tecnologías reducidas a la función de herramienta didáctica es lo que María Elena Chan Núñez (2010) llama *tecnificación*, que además “implica básicamente la adopción de soportes digitales para una práctica educativa complementaria al salón de clase convencional” (Chan Núñez, 2010: 66). Esto

puede observarse en los siguientes extractos de las entrevistas: “Entonces creo que dentro de todo fue adecuado porque se hizo como una norma general y decir ‘bueno, ésta es nuestra plataforma’, ésta es la forma en la que vamos a trabajar” (Profesor 3). “Pero repito, si hubiera estado en esa cuestión de que la UNAM hubiera sido la única escuela, pues [yo] no hubiera tenido las herramientas para poder afrontar esto con la tecnología” (Profesor 6). “Así como tener una sesión de Zoom con los alumnos (...) había pensado que se puede grabar una clase y el alumno la puede ver después” (Profesora 5).

Estos extractos permiten observar que el profesorado seleccionó sólo la información sobre *las herramientas digitales* y la utilizó para describir o ejemplificar su docencia durante el confinamiento. Las entrevistas dejan ver que para el profesorado la enseñanza en línea implicó *utilizar alguna tecnología digital con un sentido de herramienta o soporte didáctico* (Chan Núñez, 2021).

Asimismo, el profesorado entrevistado refiere no haber recibido una capacitación específica para enseñar en línea durante la pandemia, aunque sí reconoce que la UNAM proporcionó *herramientas* para impartir su docencia. Estos extractos son ilustrativos: “Hice como dos [cursos]. Pero todo lo que tenía que ver con las herramientas tecnológicas... híjole, para mí sí fue súper pesado” (Profesora 2). “Bueno, en realidad no recibí ningún tipo de capacitación. No sé si la hubo también por parte de la UNAM, la verdad no me acuerdo, pero no la tomé” (Profesora 4).

Las redes sociales aparecieron también en el discurso del profesorado, ya sea como ejemplo de los medios por los cuales compartían materiales o se comunicaban con sus estudiantes o para justificar su creencia al inicio de las clases en línea de que sus alumnos *por su edad serían expertos en el uso de la tecnología*. Esta última idea podría estar basada en la noción errónea que Prensky (2001) introdujera sobre los *nativos digitales*, entendidos como aquellos que por haber nacido o haberse educado en los tiempos de la tecnología ya sabrían utilizarla de forma natural, que aún circula en algunas publicaciones académicas para abordar la incorporación de la tecnología a los procesos educativos. En los años recientes, empero, se ha cuestionado esta noción por su carácter determinista, que incluso llevó a Prensky a retractarse (Rendón, 2017). Por ejemplo:

Yo inicialmente pensaba... dije, bueno, ellos son más jóvenes, ellos ya manejan los teléfonos celulares muy bien, han de conocer todas las aplicaciones, y no, no era cierto, eso

estaba en mi imaginario, porque me di cuenta de que realmente el teléfono lo usan para cotorrear, para el WhatsApp, para cosas muy bonitas, pero no era para llevar a cabo una presentación, por ejemplo (Profesora 5).

Yo sabía que ellos estaban viendo ocho mil millones de películas y ocho mil millones de materiales; es decir, que pasaban su tiempo libre viendo... metidísimos en YouTube, en series, en tal, en tal” (Profesora 3).

En este sentido, las redes sociales no forman parte del modelo de educación a distancia tradicional, aunque recientemente se considera que su uso puede facilitar la creación de un ambiente de aprendizaje desde el enfoque ecosistémico de la educación virtual (Chan Núñez, 2015 y 2021).

En suma, la información que el profesorado seleccionó sobre la enseñanza en línea, y formó parte de su experiencia vivida, se puede resumir en tres aspectos: 1. La enseñanza en línea es usar herramientas y plataformas; 2. Los estudiantes, a pesar de su contacto cotidiano con la tecnología, no habían desarrollado las habilidades necesarias para utilizarla en cuestiones académicas; y 3. La falta de capacitación para enseñar de esa forma; sólo la disposición de las herramientas y algunas guías generales sobre cómo utilizarlas.

Formación del núcleo figurativo

La información seleccionada, y descontextualizada en la fase previa, la organizaron los profesores de cierta forma para tener más claridad sobre la enseñanza en línea. Para localizar el núcleo figurativo de una representación se puede hacer uso de las metáforas, los enunciados de carácter evaluativo o las emociones dentro de la narración que los profesores hicieron de su experiencia.

Así, asociadas a otras metodologías, las metáforas pueden reforzar las pistas para localizar el núcleo figurativo de una experiencia vivida desde su dimensión socio-representacional. Para indagar en ellas se puede utilizar la técnica de *inducción de metáforas* a través de preguntas como: *Si tal objeto pudiera ser otra cosa, ¿qué sería? ¿Por qué?* (Pereira Lima y Faria Campos, 2020). Para esta investigación, durante las entrevistas se le pidió al profesorado que describiera *la enseñanza en línea* mediante una metáfora. La tabla 2 presenta la agrupación de las metáforas y las imágenes (connotaciones) que los profesores usaron para describir a la enseñanza en línea durante la pandemia.

Tabla 2
Metáforas utilizadas para describir la enseñanza en línea
durante la pandemia

<i>Metáfora</i>	<i>Connotaciones</i>
Malestar	De un día para el otro yo ya estaba clausurado; pues simplemente era apocalíptico; yo me sentía Big Brother; está en un lugar... como que no queremos volver a tocar.
Filtración	Es como un embudo que va filtrando y dejando sólo lo esencial, como en esas películas de ficción; que me están extrayendo los nutrientes.
Resistencia	Como un acto de resistencia, de como una ola que hay que surfear; no tenemos que ser héroes: ¿a quién vamos a salvar? Como un equilibrista en monociclo a diez metros de altura tratando de mantener el <i>show</i> y de no caerte.
Salvación	Estar con el otro para hacer comunidad; como un ritual de acompañamiento; [como si] el espacio de clase se volviera una salvación, una tabla de salvamento.
Resiliencia	Mutar como una mariposa; ahora compartimos espacio en este rectángulo mayor; tengo una ventana inmensa al mundo a través de internet, como buscando directrices, extender un puente a través de las tecnologías; me parece que sí puede ser un puente, descubrir universos, pero aquí hay mundo, pues es la apertura al mundo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

La tabla 2 presenta un conjunto de metáforas, algo así como el común denominador metafórico de un conjunto de metáforas (Di Stefano, 2008). Resalta la asociación metafórica de la enseñanza en línea *con la espacialidad*: un lugar otro, un puente hacia otra parte, como otro mundo o universo o, incluso, con un espacio delimitado virtualmente por las fronteras impuestas por la plataforma Zoom. En todo caso, un *espacio desconocido* que tuvo una connotación positiva o negativa. Esta metáfora podría fundamentarse en lo que señalamos al inicio de este apartado, en donde el espacio, el cuerpo y el aquí-ahora son elementos que permiten sostener el convivio (Dubatti, 2012) y al no tenerlos fueron recuperados dentro de la experiencia de los profesores para darle una forma conocida a la enseñanza en línea.

Por otro lado, las valoraciones están estrechamente relacionadas con las emociones que el profesorado experimentó sobre la enseñanza en línea y por esta razón se simboliza un acontecimiento extraño de forma positiva o negativa. Una propuesta para acercarse a las valoraciones dentro del análisis de la experiencia es la de Jennifer Martin y Peter White (2005), quienes organizan

las valoraciones en tres áreas semánticas: *afecto* (referido tanto a las personas como a las cosas), *juicio* (sobre los comportamientos de las personas) y *apreciación* (la valoración social de objetos, procesos, situaciones o fenómenos) que pueden tener una carga valorativa positiva (va+) o una carga valorativa negativa (va-). Estas valoraciones pueden tener una naturaleza inscrita (explícita) o evocada (implícita). Así, con este marco analítico, es posible clasificar las instancias valorativas en el discurso de los profesores de teatro según su forma de aparición y su carga valorativa. La tabla 3 muestra cómo valoró este grupo la enseñanza en línea.

Tabla 3
Algunas valoraciones ubicadas en el discurso del profesorado entrevistado*

<i>Inscritas</i>	<i>Evocadas</i>
“O sea, tampoco fue algo terrible” (Profesora 1, va+). “Y yo decía ‘qué padre que no estamos en el espacio físico, pero estamos <i>compartiendo una experiencia</i>’. Eso, por ejemplo, a mí me emocionaba mucho” (Profesora 3, va+). “Pues, o sea, yo creo que esta idea de ‘la UNAM no se detiene’ en la situación, pues resultaba <i>bastante agresivo</i>. O sea, como nosotros seguimos, parecía no nos importa lo que está pasando” (Profesore 1, va-). “Y, sin embargo, hablamos de todas las deficiencias o todo lo que perdieron los alumnos en la pandemia, que en el caso del teatro <i>perdieron muchas cosas</i>” (Profesor 3, va-).	“Entonces, justamente estamos en ese balance y estamos viendo qué alternativas tenemos para que si descubrimos un campo de exploración <i>cómo continuarlo</i> en alguna medida” (Profesor 3, aplicabilidad, va+). “Y me iba a un café y conectaba mi clase y daba mi clase y también tomaba mis clases de la maestría y si no hubiera sido pandemia y Zoom no sé qué hubiera hecho; hubiera tenido que dar de baja del todo, ¿no?” (Profesora 4, ubicuidad, va+). “Entonces, Classroom me funciona muy bien para comunicarme con ellos, para subirles las lecturas; por ejemplo, las tareas, el trabajo final, las dudas que llegaran a tener. Y entonces además me va haciendo una carpetita de cada uno y un histórico. Entonces, la verdad, <i>este Classroom, increíble</i>” (Profesor 5, aplicabilidad, va+).

* En cada instancia valorativa se anota entre paréntesis su sentido y se señala su carga positiva (va+) o negativa (va-).

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de las entrevistas.

Entre las instancias valorativas con carga positiva es posible observar que los profesores de teatro asumen que *la enseñanza en línea durante la pandemia* les permitió hacer modificaciones en la práctica docente que hasta ese momento no habían realizado, especialmente cuando enfatizan la horizontalidad en el

modo de enseñar, con lo cual compartían una experiencia y también experimentaban otras formas de relacionarse, al tiempo que replanteaban sus saberes sobre su disciplina, *convivio vs. tecnovivio* (Dubatti, 2021).

Por otro lado, el profesorado asumió una posición de rechazo hacia la estrategia institucional de *la UNAM no se detiene* en tanto que la consideró agresiva, alejada de la realidad de los salones de clases, en donde fue el profesorado el que *se las arregló* para enseñar con lo que tenía. La insensibilidad de la institución, que percibió el profesorado, se materializó en una idea de un *trabajo docente mecánico y obligatorio*, ajeno a sus necesidades, preocupaciones y estados emocionales.

La sensación de soledad se manifestó en diversas partes de las entrevistas analizadas. Algunas personas del profesorado, como las de las materias de actuación, señalaron que era fundamental que tuvieran sus cámaras encendidas, ya que el teatro es sobre el cuerpo y la *poiesis corporal*, por lo que era imposible no verse. De esta forma, las instancias valorativas con carga negativa podrían concentrarse en *la soledad* de este tipo de enseñanza y en *la insensibilidad* de la estrategia institucional, que se preocupó muy poco por el estado físico y mental del profesorado. En suma, podemos decir que el núcleo figurativo de la representación social de este grupo de personas sobre *la enseñanza en línea* durante la pandemia se puede condensar en la ausencia de la presencialidad, “un espacio desconocido”, “un lugar de soledad” y “en una estrategia agresiva y poco sensible hacia el profesorado”.

Naturalización

La última fase del periodo de crisis en el que se conformó la experiencia del profesorado corresponde a la manera en que éste clasificó la enseñanza en línea, que pasa a ser un objeto que *ya estaba allí*, esperando que pudiéramos percibirlo o pensarlo (Ibáñez, 2001). En este sentido, la revisión del material empírico permitió observar que el profesorado del Colegio de Literatura Dramática y Teatro clasificó *la enseñanza en línea durante la pandemia* como un espacio para *estar allí*, por un lado, y como un *periodo sin aprendizajes reales*.

Para el primer caso, surgió de nuevo la referencia al espacio, allí donde debería estar el cuerpo presente, para acompañar o guiar a los estudiantes, a pesar incluso de la distancia: “Creo que la enseñanza en línea formó parte de acompañarnos” (Profesora 1); “un espacio de cercanía con alumnos” (Profesor 3); “un espacio de contención” (Profesor 4).

Los extractos anteriores permiten observar cómo se refina la naturalización al dar a la noción de *espacio* alguna característica positiva: cercanía, escucha, cocreación, entre otros. Esto parece indicar que el profesorado se apropió de la enseñanza en línea a través de una noción clave dentro de su formación y enseñanza, como *el espacio*. Hemos visto en el proceso de objetivación que esta noción está tan imbricada en su pensamiento profesional que le permitió darle una forma conocida a algo que en un momento le fue extraño y desconocido. Estos hallazgos son similares a los encontrados en la literatura, como la creación de espacios para compartir experiencias (Mañero, 2021), como encuentro colaborativo (Lazaga, 2021) o como creación colectiva (Álvarez Niño *et al.*, 2021).

Por otro lado, el profesorado de teatro también clasificó la enseñanza en línea como un periodo en el que no hubo aprendizajes sustanciales por las prioridades de ese momento: “para el segundo semestre, que fue la segunda ola, pues ya no importaba la escuela” (Profesor 4); “de hay que cuidarlos, hay que apapacharlos, hay que arropar los temas psicológicos del alumnado (...) que las calificaciones no valgan, que no haya tareas, que no haya trabajos, que no haya cosas, no pasa nada” (Profesora 3); “pero no tenían la madurez para asumir esa responsabilidad de su propio proceso y siento que quedaron bajitos ahí” (Profesora 4).

En la literatura se encontraron posiciones concordantes. La ausencia de contacto físico amenazó la conexión humana que se requiere en la práctica teatral (Hepplewhite, 2022); en el contexto de las clases en línea, se perdió el sentido de comunidad necesario para la práctica (Gallagher *et al.*, 2020), o estas clases estuvieron marcadas por la falta de compromiso del grupo, la insuficiente interacción entre los compañeros, la distracción o la sobrecarga de trabajos (Lorenza y Carter, 2021).

Las asignaturas que dependían del cuerpo para ser enseñadas en la modalidad presencial, en las clases en línea estuvieron supeditadas a la cámara *web* como vehículo para *ver* y *ser visto*, para estar allí, pero esto dificultaba mucho el uso del cuerpo como instrumento de enseñanza por las limitaciones inherentes, por ser *ese cuadrado* o *ese rectángulo* lo único que permitía ver al otro.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

Poder acercarse a las experiencias vividas de las personas y dar cuenta de esto más allá de los testimonios nos parece una línea de investigación fructífera que se ha venido desarrollando principalmente en el área de la salud y la enfermedad (Hamui Sutton, 2016 y 2019). La pandemia y el confinamiento nos permitieron reflexionar sobre cuestiones que muy probablemente no se habían tensionado antes, como enseñar teatro sin contar con el cuerpo presente. Indagar en las experiencias vividas a través de las narrativas del profesorado puede servir al análisis de las acciones que implementaron para adaptar su práctica docente. Si bien es interesante conocer qué estrategias usaron, cómo resolvieron los diversos retos a los que se enfrentaron y cómo ajustaron su identidad docente ante un escenario que fue nuevo y amenazante, no es menos relevante dar cuenta de las representaciones subyacentes puesto que allí se condensan esquemas, informaciones y actitudes, y una memoria colectiva que valdría la pena recuperar.

En este abordaje parcial de la experiencia vivida por el profesorado de teatro pudimos observar que las nociones propias de su campo de estudio tuvieron un rol importante para hacer de la enseñanza en línea algo menos amenazante y algo más manejable en las circunstancias en que desarrollaron su docencia. El espacio, aunque fuera virtual, tenía que recuperarse, porque sin su presencia no se podía estar en el aquí y ahora, en la interacción en que se sostiene la puesta en escena. Asimismo, las narrativas de los profesores que participaron en esta investigación estuvieron llenas de emociones, la mayoría relacionadas con la pérdida y la soledad. Con la pérdida porque dejaron de trabajar en proyectos en los que ya llevaban tiempo o porque sus ingresos se vieron mermados significativamente; también porque la muerte de familiares y amigos complicó su situación. Con la soledad porque muchos experimentaron el confinamiento por sí solos, sin familia o amigos que les sirvieran de red de apoyo, o porque durante sus clases los estudiantes mantuvieron las cámaras apagadas y sentían que le hablaban al vacío, porque no podían ver a quien estaba del otro lado, pero ellos sí eran vistos.

Las experiencias vividas, como intentamos mostrar, tienen un alto grado de complejidad e implican movimientos metodológicos interesantes para tratar de aprehenderlas lo mejor posible. Las reflexiones que propusimos aquí deben complementarse necesariamente con las fases de la etapa de afrontamiento; esto es, con ese proceso por el cual los profesores de teatro asimilaron a su vida cotidiana la enseñanza en línea o algún elemento de ésta, transformando sus

esquemas previos y asignándole un significado al acontecimiento que ahora forma parte del pasado pero que posiblemente haya repercutido de manera importante en su docencia. También es necesario indagar en las emociones desplegadas por el profesorado a propósito de la enseñanza en línea que aparecen inevitablemente en las narrativas. La dimensión emocional podría aportar más explicaciones sobre la manera en que actuaron ante el confinamiento y la forma de asumir su docencia, forzada a adoptar otras formas. Con estas reflexiones nos interesa poner de relieve que el abordaje de la experiencia vivida es liminal: toma en consideración el padecer intraindividual al mismo tiempo que se organiza colectivamente entre los grupos sociales, y es la narrativa la que permite la mediación entre estos dos niveles. El derrotero está puesto y habrá que recorrerlo.

REFERENCIAS

- Abaturov, Alexandr, y Olga Agafonova (2021). "Experience of distance teaching of pediatrics to the fourth-year students in medical higher education institutions of Ukraine in the conditions of the Covid-19 pandemic". *Child's Health* 15 (3): 200-203 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.22141/2224-0551.15.3.2020.204556>>.
- Álvarez Niño, Camilo, Paula Alejandra Varela Jaramillo, Audrey Cubides Guzmán y Erica Andrea Garzón (2021). "Adopta un sueño: creación colectiva y resistencia desde la virtualidad". (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra* (25): 76-91 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.17227/ppp.num25-12292>>.
- Beck, Cheryl Tatano (2021). *Introduction to Phenomenology: Focus on Methodology*. Londres: Sage Publications.
- Beghetto, Ronald A. (2021). "How times of crisis serve as a catalyst for creative action: An agentic perspective". *Frontiers in Psychology* 11: 1-7 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600685>>.
- Bozkurt, Aras, Kadir Karakaya, Murat Turk, Özlem Karakaya y Daniela Castellanos-Reyes (2022). "The impact of Covid-19 on education: A meta-narrative review". *TechTrends* 66 (5): 883-896 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0>>.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.

- Campesino, Juan (2019). *Introducción a la pedagogía teatral*. México: Secretaría de Cultura-Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Chan Núñez, María Elena (2010). “La comunicación como mediación entre la tecnificación y la virtualización de las instituciones educativas”. *Mediaciones Sociales* 6: 65-89.
<<http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO1010120065A>>
.
- Chan Núñez, María Elena (2015). “Comunidades y redes académicas en los ecosistemas de conocimiento”. *Archivos de Ciencias de la Educación* 9 (9) [en línea]. Disponible en
<<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a05>>.
- Chan Núñez, María Elena (2021). “Modelo mediacional para el diseño educativo”. En *El diseño instruccional. Elemento clave para la innovación en el aprendizaje, modelos y enfoques*, 101-121. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Chen, Xing, y Xi Zhao (2021). “Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica. Estudio de caso: Aprende en Casa de México”. RED. *Revista de Educación a Distancia* 21 (67): 1-24 [en línea]. Disponible en
<<https://doi.org/10.6018/red.480841>>.
- Cuevas, Yazmín (2017). “Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: La pérdida del trabajo”. En *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, editado por Ángel Díaz-Barriga, 189-224. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2018). “Los directores escolares y la Reforma Educativa 2013. Desestabilización laboral, preparación y nuevas relaciones”. En *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, coordinado por Yazmín Margarita Cuevas Cajiga, 171-209. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Denzin, Norman K. (2017). “Foreword”. En *The Uses of Narrative: Explorations in Sociology, Psychology, and Cultural Studies*. Nueva Jersey: Routledge.

- Doğan, Nuri Özgür (2022). “Analyzing post-covid-19 teaching methods in higher education: A quality and experience based decision-making study”. *International Journal of Management Studies* 29 (2): 1-22 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.32890/ijms2022.29.2.1>>.
- Dubatti, Jorge (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, Jorge (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de filosofía del teatro y teatro comparado*. Madrid: Gedisa.
- Dubatti, Jorge (2021). “Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: Pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía)”. *Avances* (30): 313-333.
- Edel-Navarro, Rubén, Germán Ruiz-Méndez y Gerardo Ojeda-Castañeda (2021). “El programa aprende en casa ante el Covid-19: Experiencias y reflexiones docentes”. *Perspectivas Docentes* 31 (74): 39-47 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.4139>>.
- Flick, Uwe (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Gallagher, Kathleen, Christine Balt, Nancy Cardwell y Brooke Charlebois (2020). “Response to Covid-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies”. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 25 (4): 638-644 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817>>.
- Guadarrama Olivera, Rocío, Rosa Estela García Chanes y Hedaldid Tolentino Arellano (2023). “Precariedad laboral en México. Artes escénicas durante la pandemia”. *Revista Mexicana de Sociología* 85 (3): 755-781 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.3.60780>>.
- Guzmán Gómez, Carlota, y Claudia Lucy Saucedo Ramos (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20 (67): 1019-1054.
- Hamui Sutton, Liz (2016). “¿Cómo analizar las narrativas del padecer? Construcción de una propuesta teórico-metodológica”. *Revista Conamed* 21

(2): 60-65.

- Hamui Sutton, Liz (2019). “Entramado teórico-metodológico en la investigación de las narrativas del padecer”. En *Narrativas del padecer. Aproximaciones teórico-metodológicas*, 1-37. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Medicina/El Manual Moderno.
- Hamui Sutton, Liz, Bianca Vargas Escamilla, Lucero Fuentes Barrera, Jessica González Rojas, Tomás Loza Taylor y Alfredo Paulo Maya (2019). *Narrativas del padecer. Aproximaciones teórico-metodológicas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Medicina/El Manual Moderno.
- Hempel, Gunther, Andreas Weissenbacher y Sebastian N. Stehr (2022). “Covid-19: A chance for digitalization of teaching? Report of experiences and results of a survey on digitalized teaching in the fields of anesthesiology, intensive care, emergency, pain and palliative medicine at the University of Leipzig”. *Anaesthesist* 71 (5): 340-349 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1007/s00101-021-01016-4>>.
- Hepplewhite, Kay (2022). “Curious about theatre: Finding the human connection in a digital learning project collaboration with Curious Monkey Theatre Company for applied theatre university students”. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance* 27 (2), 253-269. <<https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2064213>>.
- Herzlich, Claudine (1975). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Hindrichs, Imke (coord.) (2020). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020). “The difference between emergency remote teaching and online learning”. *Educause Review*, 27 de marzo [en línea]. Disponible en <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> (consulta: enero de 2024).
- Ibáñez, Tomás (2001). “Representaciones sociales, teoría y método”. En *Psicología social construccionista*, selección de textos de Bernardo Jiménez, 153-216. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Ibrahim, Glory, Heavenlight Luzinge y Gibson Kapanda (2020). "Teaching and learning experiences in medical education during the Covid-19 pandemic: The case of Kilimanjaro Christian Medical University College (KCMUCO), Tanzania". *Journal of Learning for Development* 7 (3): 433-446.
- Jay, Martin (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, Denise (1991). *Madness and social representations*. Los Ángeles: University of California Press.
- Jodelet, Denise (2023). "El lugar de la experiencia vivida en los procesos de formación de representaciones sociales". En *Représentations sociales et mondes de vie*, 293-306. París: Éditions des Archives Contemporaines.
- Juntunen, Henriikka, Heta Tuominen, Jaana Viljaranta, Riikka Hirvonen, Auli Toom y Markku Niemivirta (2022). "Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the Covid-19 pandemic". *Educational Psychology* 42 (10): 1241-1262 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>>.
- Kalampalikis, Nikos (2009). "Le processus de l'ancrage: L'hypothèse d'une familiarisation à l'envers". *Carnets du GREPS* 1: 19-25.
- Kartun, Mauricio (2006). *Escritos, 1975-2005*. Buenos Aires: Colihue.
- Lacapa, Dominik (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2006). "Sobre la experiencia". *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport* 19: 87-112.
- Lazaga, Noni (2021). "La práctica artística colaborativa en tiempos de Covid-19: calisueñagramas". *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación en Arte y Humanidades Digitales* (19): 93-101.
- Londoño Orozco, Guillermo (ed.) (2014). *Docencia universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- López Bertome, Eduardo, y Ángel Luis González Olivares (2018). "Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid". *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales* (16) [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.5944/comunitania.16.5>>.

- Lorenza, Linda, y Don Carter (2021). "Emergency online teaching during Covid-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts". *International Journal of Educational Research Open* 2: 1-8 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057>>.
- Loza Taylor, Tomás (2019). "El andamiaje: la narrativa en movimiento". En *Narrativas del padecer. Aproximaciones teórico-metodológicas*, 135-156. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Medicina/El Manual Moderno.
- Manen, Max van (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Nueva York: Routledge.
- Mañero, Julia (2021). "Educación artística, intercreatividad y postdigitalidad: Reflexión crítica sobre sus relaciones y procesos en tiempos del Covid-19". *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación* (12): 76-88 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.7203/eari.12.20717>>.
- Martin, Jennifer, y Peter White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mattingly, Cheryl, y Linda C. Garro (eds.) (2000). *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*. Los Ángeles: University of California Press.
- Mokoena-De Beer, Andile, y Sophy M. Moloko (2022). "Nurse lecturers' experiences with online teaching during the pandemic at a public university in Gauteng, South Africa". *Curationis* 45 (1): 1-9 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.4102/curationis.v45i1.2371>>.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge (1987). "Answers and questions". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 17 (4): 513-529 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1987.tb00111.x>>.
- Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. Nueva York: Sage Publications.
- Murray, Michael (2002). "Connecting narrative and social representation theory in health research". *Social Science Information* 41 (4): 653-673 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1177/0539018402041004008>>.

- Murray, Michael (2015). “Challenging narratives and social representations of health, illness and injury”. En *Critical Health Psychology*, 173-186. Londres: Palgrave Macmillan.
- Pereira Lima, Rita de Cássia, y Pedro Humberto Faria Campos (2020). “Núcleo figurativo da representação social: Contribuições para a educação”. *Educação em Revista* 36: 1-22 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>>.
- Prensky, Marc (2001). “Digital natives, digital immigrants part 1”. *On the Horizon* 9 (5): 1-6 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>.
- Rendón, Víctor (2017). “¿Y dónde están los nativos digitales? Algunas reflexiones sobre la asociación mecánica jóvenes-tecnologías digitales”. *LETS. Grupo Interinstitucional de Investigación Educativa*, 3 de julio. Disponible en <<https://lets.cinvestav.mx/Blog/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/79/191Y-d243nde-est225n-los-nativos-digitales-Algunas-reflexiones-sobre-la-asociaci243n-mec225nica-j243venes-tecnolog237as-digitales.aspx>> (consulta: enero de 2024).
- Salifu, Inusah, y Usman Kojo Abonyi (2023). “Managing large classes in virtual teaching: Experiences of university teachers in Ghana during Covid-19”. *Educational Technology Research and Development* 71 (2): 737-752 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1007/s11423-022-10151-7>>.
- Stefano, Mariana di (coord.) (2008). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Verdugo López, Mercedes (2021). “La educación básica en México en tiempos de pandemia. Evaluación de la política pública ‘aprende en casa’”. *Cadernos do Aplicação. Pesquisa e Reflexão em Educação Básica* 34 (2): 563-577 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.22456/2595-4377.110731>>.

- [1] Al momento de escribir este texto, en noviembre de 2023, prácticamente se habla de la pandemia en un tiempo cronológico pasado, en algo *que ya sucedió* (Kalampalikis, 2009) y vemos a la distancia. Esta visión, empero, no elimina lo que aconteció en ese periodo comprendido entre 2020 y 2022. Son investigaciones como ésta las que nos permiten recuperar y recordar *lo que nos pasó* (Larrosa, 2006).
- [2] Las *narrativas del padecer* (Hamui Sutton *et al.*, 2019) surgen en el ámbito médico y tienen el propósito de profundizar en los significados que el paciente le asigna a su enfermedad y así “entender la manera en la que los sujetos significan la realidad en contextos intersubjetivos que permiten orientar su acción performativa en franjas de actividad específicas donde existe un imaginario social del que son parte” (Hamui Sutton *et al.*, 2019: xvi). Nos parece que el *padecer* también puede trasladarse a otros ámbitos distintos al de la salud, como en el caso de nuestra investigación, en tanto que el padecer (sufrir o sentir dolor) es una experiencia profundamente subjetiva que forma parte de la existencia de las personas. El padecer, en el sentido en el que lo entendemos en este texto, implica “la búsqueda de sentido, abre las sensaciones a las disquisiciones intersubjetivas donde se coconstruyen explicaciones enmarcadas en condiciones socioculturales y en coordenadas espacio-temporales específicas” (Hamui Sutton, 2019: 1); en este caso, a partir de un acontecimiento extraño, como lo fue la pandemia, y en las repercusiones que tuvo en el mundo de la vida de los profesores de teatro a los que entrevistamos.
- [3] Es cierto que en el marco de la vida cotidiana nos acontecen experiencias de todo tipo, pero muchas no son significativas y pasan desapercibidas. Sólo las experiencias que irrumpen, trastocan y alteran el *continuum* de una persona son las que alteran al mundo de la vida y con frecuencia cambian el rumbo de los acontecimientos que afectan a alguien (Larrosa, 2006).
- [4] Para Guadarrama Olivera, García Chanes y Tolentino Arellano (2023), se trata de empleados que ejercen dos o más trabajos a la vez, sean asalariados o independientes, concentrados o no en su mismo sector profesional. Este término bien puede describir a los profesores del Colegio de Teatro, en tanto que desempeñan una actividad docente y a la par realizan otros proyectos más vinculados a su quehacer actuarial.
- [5] Esta categorización deductiva (Hindrichs, 2020) parte de la propuesta original de Moscovici (1961) y Jodelet (1984) sobre el proceso de la objetivación en cuanto a la construcción de una representación social. Para la investigación general, de la cual se deriva este capítulo, se utilizaron estas categorías con los nombres originales (Cf. Cuevas, 2017 y 2018).

Del aula presencial a los medios digitales: ¿Qué y cómo podemos seguir enseñando?

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Ana Carolina Gómez Rojas

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Las autoras de este capítulo pertenecemos a dos generaciones distintas, la X y la Y, y ambas somos migrantes digitales; es decir, tuvimos que aprender a usar la tecnología digital como parte de nuestros procesos formativos. Cuando fuimos estudiantes de pregrado (1996-2000 y 2004-2009) íbamos a las bibliotecas para leer los libros en papel o sacar fotocopias. En ese entonces tener fotocopias era lo más común; durante varios años guardamos en cajas de cartón los miles de fotocopias empolvadas y a veces poco legibles que fueron nuestro insumo de conocimiento.

No fue sino hasta que nos convertimos en estudiantes de posgrado (2004-2010 y 2011-2020) que fue más común tener libros y artículos digitalizados o en formato electrónico. Pero en esa época había pocos recursos audiovisuales para complementar nuestra formación. Algunas/os profesores recurrían a videos documentales para acompañar alguna clase. En suma, fuimos formadas en un ambiente donde las y los docentes, muchas veces pertenecientes a generaciones anteriores, no tenían familiaridad con la tecnología y los medios digitales para impartir o complementar sus cátedras.

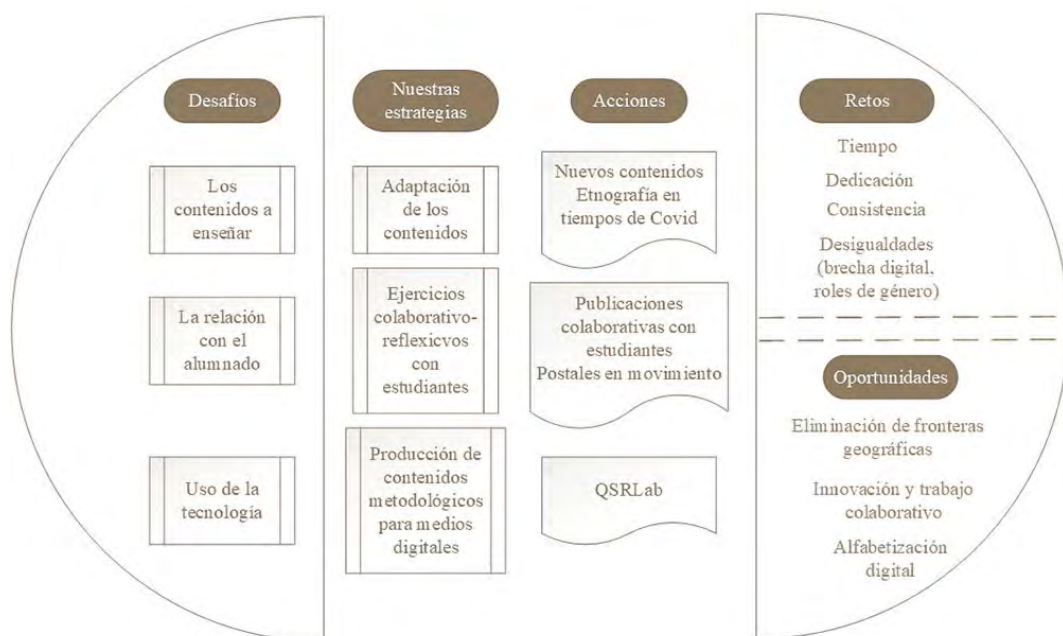
Una vez que empezamos a trabajar como profesoras (2013), parecía que seguiríamos esa tendencia: Nuestra labor docente implicaba ir al aula, charlar, exponer, explicar, dar ejemplos, todo con ayuda del pizarrón, o pintarrón, y si acaso con diapositivas digitales. A veces compartíamos con el alumnado las publicaciones electrónicas o digitalizadas, otras tantas lo incentivábamos para que fuera a las bibliotecas a buscar las lecturas designadas.

Pero en 2020 llegó la pandemia y nuestra forma de entender la práctica docente se modificó. En ese momento, una de nosotras estaba por reiniciar un laboratorio sobre aplicaciones etnográficas en la investigación social, como parte de la oferta formativa del posgrado en ciencias políticas y sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pero eso ya no fue posible. Con la alerta sanitaria sería imposible regresar a la universidad a impartir clases. No era posible tener interacción cara-a-cara por el riesgo de contagio. En un par de meses, docentes y estudiantes tuvimos que aprender a utilizar las plataformas digitales.

Con el aula virtual ya no existía la posibilidad de escribir en el pizarrón para apoyar nuestras exposiciones. En su lugar quedó una aplicación tecnológica, la pizarra digital, que, al menos en nuestra experiencia, no era de gran utilidad. Entonces tuvimos que reforzar las estrategias didácticas para diseñar diapositivas o videos que acompañaran el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Esto parecía algo urgente porque cuando empezamos a utilizar el aula virtual —que se convirtió en la única modalidad disponible por cuatro semestres— siempre quedaba la duda sobre los procesos de comprensión y asimilación de contenidos durante la exposición a manera de cátedra. A veces por cuestiones personales o familiares y otras por la falta de infraestructura tecnológica necesaria, las y los alumnos no encendían sus cámaras, por lo que era difícil ver sus reacciones o saber si estaban siguiendo la exposición.

La pandemia coronavírica representó un antes y un después en nuestra labor docente, en la forma en que la entendemos y desarrollamos. En este capítulo presentamos una reflexión analítica en la que compartimos los desafíos que enfrentamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias que construimos para atenderlos, así como las oportunidades y los retos que tuvimos para llevarlas a la práctica (ver esquema 1). Finalmente, cerramos el capítulo con una reflexión (exhorto) para no olvidar lo que aprendimos durante el periodo pandémico.

Esquema 1
Pandemia: desafíos, estrategias, retos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

LOS DESAFÍOS PANDÉMICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cuando en 2020 no tuvimos la posibilidad de seguir yendo a la universidad para impartir el laboratorio de aplicaciones etnográficas en la investigación social, nos enfrentamos a tres desafíos, principalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fueron desafíos compartidos, aunque desde distintas perspectivas, por otras/os docentes y por nuestro/as estudiantes.

Los contenidos a enseñar

Cuando las medidas sanitarias para mitigar los contagios por Covid-19 nos llevaron al aislamiento y a reducir al mínimo el contacto físico, quienes solíamos hacer investigación social en interacción con la gente nos preguntamos: ¿Cómo voy a seguir haciéndolo? Esta interrogante hizo eco en las y los estudiantes que estaban haciendo trabajo de campo y entrevistas para construir evidencia empírica. Éste fue el caso de quienes estaban interesado/as en cursar el laboratorio de etnografía. Como docente de este laboratorio, una de

nosotras se preguntó: ¿Qué les iba a enseñar a estudiantes que estaban aprendiendo a hacer investigación mediante recursos etnográficos si no podían salir de casa? ¿Cómo podrían hacer trabajo de campo o entrevistas si las interacciones sociales estaban restringidas? ¿Qué estrategias les íbamos a enseñar para hacer investigación etnográfica desde sus casas?

Estas interrogantes se sumaron a otras tantas que nos trajo la pandemia. Una vez que logramos resolver, en nuestros entornos inmediatos (familiares y sociales), cómo organizaríamos nuestras vidas en el encierro pandémico, nos comenzamos a cuestionar cómo seguiríamos con nuestra labor docente y de investigación. Estas dudas eran compartidas por estudiantes que estaban haciendo sus tesis de posgrado y para continuar debían interactuar con las personas que formaban parte de sus objetos de estudio. Cuando comenzamos el laboratorio de aplicaciones etnográficas en la investigación social, en el segundo semestre de 2020, entendimos que las y los estudiantes estaban pasmados. No podían seguir avanzando en sus procesos investigativos porque las técnicas que habían pensado utilizar para la construcción de evidencia empírica eran inviables. También comenzaron a cuestionarse sobre la pertinencia de sus preguntas de investigación. ¿Qué tan válido era seguir haciendo esas investigaciones en un contexto pandémico, lleno de incertidumbre, dolor y miedo?

En suma, estudiantes y docentes que buscábamos hacer investigación en interacción con las personas nos planteamos múltiples interrogantes que nos hicieron detener la marcha. Al no poder salir de casa, estábamos imposibilitados para realizar el trabajo de campo y las entrevistas para responder a nuestras preguntas de investigación. Además, ante la magnitud de la crisis que trajo la pandemia, estas preguntas parecían inadecuadas, descontextualizadas o insignificantes. Esa pausa fue necesaria. Nos permitió reflexionar, recapitular, valorar y diseñar nuevas estrategias, nuevas rutas.

La relación con el alumnado

Otro desafío que afectó el proceso de enseñanza-aprendizaje fue la relación con el alumnado. Para quienes desde antes de la pandemia ya la veíamos como un proceso de aprendizaje y reconocimiento mutuo, esto se profundizó o ganó centralidad. Como docentes que siempre buscamos la cercanía con el alumnado, a fin de que los lazos de confianza facilitaran los procesos de

enseñanza-aprendizaje, nos preguntamos: ¿Cómo podríamos construir lazos de confianza en la interacción fría e indirecta a través de nuestras computadoras? ¿Cómo podríamos motivar la participación de las y los estudiantes frente a un contexto de crisis generalizada, lleno de incertidumbre, injusticia y dolor?

Como docentes, no podíamos ser indiferentes al contexto que cada cual estaba viviendo. Esto nos hizo ser más conscientes con respecto al alumnado. En nuestro caso, hubo sesiones en las que alguien no se conectó por afectaciones a la salud propia o la de algún familiar; porque tenían que cuidar de una persona menor; o porque alguien de su familia había fallecido. También hubo otras sesiones en las que sus mentes estaban en otro lado, pese a estar presentes en el aula virtual. Las preocupaciones, los miedos y las angustias cotidianas les dificultaron concentrarse, leer, participar y seguir sus procesos de formación e investigación. No fue extraño que no leyeran o no entregaran a tiempo los trabajos.

Finalmente —y además de las dificultades mencionadas, que obnubilaron la atención del estudiantado para seguir sus procesos formativos y de investigación, y como parte de las desigualdades sociales que se evidenciaron y agudizaron con la pandemia—, podemos mencionar las desigualdades de género y las socioeconómicas, que tuvieron un papel negativo en el desempeño académico del alumnado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones educativas. No fue extraño escuchar historias de quienes suspendieron sus estudios porque tuvieron que empezar a trabajar debido a que la persona proveedora de su hogar había perdido el trabajo o había fallecido de Covid-19. También están las historias de alumnas que descuidaron sus estudios o dejaron de estudiar porque tuvieron que asumir las labores de cuidado en sus hogares. Esto hizo que miráramos nuestra relación con el estudiantado de una manera distinta. En esos momentos nuestra labor no implicaba sólo facilitar la construcción de conocimiento.

El uso de la tecnología

Cuando no pudimos asistir al aula de manera presencial, fue necesario recurrir a la tecnología. Si bien las plataformas digitales eran comunes en los programas de educación a distancia, quienes éramos docentes en programas presenciales no conocíamos bien su funcionamiento. El personal docente en la UNAM es en su mayoría migrante digital; es decir, personas que nacieron en décadas

anteriores a los años noventa del siglo pasado —cuando la revolución digital se acelera con la *World Wide Web*—. Entonces, frente a docentes con capacidades diferenciadas en el uso de la tecnología, el desafío fue mayor. Nuestra labor docente se vio atravesada por las siguientes interrogantes: ¿De qué manera trasladaríamos el proceso de enseñanza-aprendizaje al aula virtual? ¿Cuán pronunciada sería la curva de aprendizaje para familiarizarnos con el entorno digital y convertirlo en nuestro medio para la actividad docente? ¿Sería la interacción en el aula virtual suficiente para construir contenidos significativos?

Los desafíos en el plano tecnológico trajeron consigo la necesidad de asumir un proceso de alfabetización digital para quienes no estábamos habituados como estudiantes y docentes a la tecnología aplicada al ámbito educativo.[1] Con esto se desencadenó un proceso inicialmente intuitivo en el que tuvimos que familiarizarnos con los entornos digitales con la finalidad de consumir, adaptar, reproducir y producir contenidos educativos. Diversos autores coinciden en que existe una necesidad creciente de favorecer la alfabetización digital en el campo educativo, tanto en estudiantes como en docentes (McWhirter, 2024). Esto implica cambiar la forma tradicional de entender la alfabetización (lectura y escritura). Entonces, se habla de alfabetización audiovisual (relacionada con los medios electrónicos), de alfabetización digital (relacionada con los medios digitales y el procesamiento informático) y recientemente de alfabetización sobre nuevos medios y aplicaciones tecnológicas (Behailu, 2021). Esto último es lo que se conoce como la “appificación” de las tecnologías de la información y la manera en que esto incide en nuevas formas de alfabetización (O’Brien y McDonald, 2016).

Esta alfabetización digital, a causa de la emergencia sanitaria, se tornó un proceso urgente, no planificado, por lo que la “inteligencia generacional” (McWhirter, 2024) jugó un papel relevante.[2] Los adultos recurrieron a las generaciones más jóvenes, los nativos digitales, que tenían en su entorno cercano, incluso a sus estudiantes, quienes les fueron enseñando sobre la marcha el funcionamiento de las aulas digitales. Esta alfabetización urgente fue apoyada después de los primeros meses con esfuerzos institucionales. La Universidad Nacional Autónoma de México, a través de sus diferentes centros, institutos, facultades y escuelas, impulsó programas de alfabetización digital para acompañar a estudiantes y docentes a dar el salto a la tecnología digital

como medio, instrumento y herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

NUESTRAS ESTRATEGIAS

Con el paso de los meses, los desafíos se fueron multiplicando y tuvimos que diseñar estrategias para que no desbordaran nuestra práctica docente. El objetivo era salir a flote ante a la tempestad que estábamos viviendo. No queríamos naufragar y tampoco queríamos abandonar el barco. Las autoras de este capítulo trabajamos de manera colaborativa para diseñar estrategias que nos permitieran mantener el control del timón y ayudar a que nuestros y nuestras estudiantes hicieran lo propio.

Las estrategias con las que buscamos atender los desafíos mencionados (esquema 1) implicaron, en primer lugar, la adaptación de los contenidos del laboratorio al contexto para atender las necesidades de investigación y formación en medio del encierro pandémico y de lo que después se denominó como la “nueva normalidad”. En segundo lugar, las estrategias implicaron la atención al desafío centrado en la relación con el estudiantado. Buscamos generar espacios de confianza, calidez, contención y seguridad donde sus asistentes sintieran alivio ante la crisis que nos rodeaba. En tercer lugar, diseñamos un proyecto de producción de contenidos didácticos sobre metodología cualitativa para ser difundidos en medios digitales.

Adaptación de los contenidos del laboratorio de etnografía

En el segundo semestre de 2020, adaptamos los contenidos del anterior laboratorio de aplicaciones etnográficas para ajustarlo al desarrollo de investigaciones en una nueva normalidad. Esto implicó sustituir las lecturas y los contenidos de los usos tradicionales de hacer investigación etnográfica: salir a trabajo de campo y hacer entrevistas cara a cara. Con la pandemia esto era imposible. De ahí la necesidad de invitar al estudiantado a que replanteara su entendimiento de la etnografía, la observación sobre el terreno y el trabajo de campo. Estas discusiones estaban llenando los intercambios académicos durante la pandemia. Entonces, se comenzó a hablar de la etnografía como un *patchwork*, que implicaba trabajar con información fragmentada a causa de las

limitaciones pandémicas (Günel *et al.*, 2020). Se hicieron propuestas para pensar de manera colectiva el trabajo de campo en la pandemia (Lupton, 2020) y se multiplicaron las propuestas para hacer entrevistas a distancia o utilizando los medios digitales.

Aunado a esto, retomamos discusiones anteriores a la crisis pandémica que ya estaban circulando en las revistas y los libros especializados en antropología —disciplina donde nació la etnografía como método, perspectiva y producto de investigación— [3] y en otras disciplinas sociales en las que se cuestionaban las visiones más tradicionales de entender el trabajo de campo (Fazlon, 2009). Con esas lecturas ya habíamos identificado diversas formas de aplicar la etnografía en la investigación social (Montes de Oca, 2019). Algunas de estas aplicaciones implican la “no presencialidad” —por ejemplo, con la etnografía remota (Postill, 2017) o la etnografía digital (Pink *et al.*, 2016)— y la reflexividad —con la autoetnografía (Ellis y Bochner, 2000)—. Todo esto fue un insumo para reorganizar los contenidos del laboratorio, con la finalidad de que fueran de utilidad para estudiantes que no podían hacer trabajo de campo sin salir de casa.

Otra estrategia seguida para adaptar los contenidos en nuestro laboratorio fue incluir material audiovisual, además de lecturas, que tratara sobre metodología etnográfica durante la pandemia. Para esto, aprovechamos el material que las autoras de este capítulo habíamos diseñado antes de iniciar el segundo semestre de 2020 como parte de un proyecto para conocer la forma en que investigadores e investigadoras y docentes estaban haciendo investigación utilizando el método etnográfico. Con las entrevistas realizadas, creamos la serie audiovisual *Etnografía en tiempos de Covid-19*, que publicamos en un micrositio del *blog* Resonancias del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y en su canal de YouTube.

También nos dimos a la tarea de buscar otros recursos audiovisuales, como la serie *Doing Ethnography Remotely*, realizada en 2020 por el Center for Global Ethnography del Institute for Research in the Social Sciences de la Universidad de Stanford.[4] Con estas estrategias queríamos que las y los estudiantes, además de realizar lecturas metodológicas que les permitieran seguir avanzando en sus investigaciones pese al contexto pandémico, aprovecharan los contenidos que en México y otras partes del mundo se estaban produciendo para acompañar sus procesos formativos en la investigación social.

Ejercicios colaborativo-reflexivos con estudiantes

Frente al clima de desolación que trajo la pandemia a nuestras vidas, buscamos que el estudiantado que asistía al laboratorio de aplicaciones etnográficas sintiera respaldo académico, pero también anímico. Si bien como docentes no teníamos las herramientas psicológicas para tratar las múltiples dificultades por las que estábamos atravesando, buscamos crear un espacio para la reflexión colectiva y el acompañamiento pese la lejanía física y la distancia social. En el segundo semestre de 2020 y en el primer semestre de 2021 desarrollamos dos proyectos colaborativos entre docente y estudiantes.

El primero consistió en que estudiantes redactaran un escrito sobre las afectaciones que estaban teniendo en sus vidas personales y familiares y en su desempeño escolar a causa de la pandemia. Esto fue la base para publicar dos escritos colaborativos: uno en el *blog* Resonancias del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, que se tituló “El proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia: La mirada de estudiantes de posgrado en ciencias sociales”;[5] el otro en un artículo de opinión en el semanario *Voces México*, titulado “Instantáneas del 2020. Afectaciones en la vida cotidiana y familiar a causa de la pandemia” (figura 1).

Instantáneas del 2020. Afectaciones en la vida cotidiana y familiar a causa de la pandemia

[Ir anterior](#)

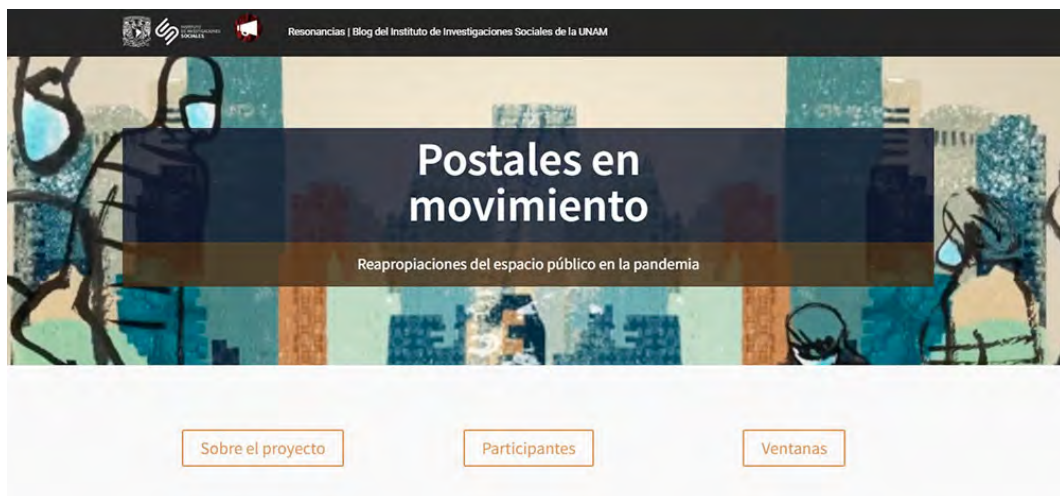
Este texto recoge la vivencia de quienes nos relatan la forma en que sus vidas y sus rutinas se han visto afectadas.



1. Publicación colectiva con estudiantes. Disponible en:

<<https://vocesmexico.com/escriben-hoy/instantaneas-del-2020-afectaciones-en-la-vida-cotidiana-y-familiar-a-causa-de-la-pandemia/>>.

El siguiente proyecto lo desarrollamos de manera colaborativa con las y los estudiantes del laboratorio de aplicaciones. Consistió en que las y los participantes produjéramos material audiovisual para reflexionar, por una parte, sobre la reapropiación del espacio urbano durante el segundo año de la pandemia y advertir, por la otra, las posibilidades metodológicas para realizar investigación pese al asilamiento y la distancia social de las medidas sanitarias. Con esta finalidad publicamos, también en el *blog* Resonancias, la serie *Postales en movimiento. Reapropiaciones del espacio público en la pandemia* (figura 2).



2. Serie *Postales en movimiento*. *Reapropiaciones del espacio público en la pandemia*. Disponible en: <<https://www.iis.unam.mx/blog/postales-en-movimiento/>>.

Lo que buscamos con estas estrategias fue que el alumnado se sintiera acompañado en los momentos difíciles que estábamos atravesando, que reflexionara sobre las posibilidades que aún tenía para seguir desarrollando sus investigaciones, además de que experimentara los beneficios del trabajo colaborativo con sus pares y docentes. Esta estrategia benefició no sólo a las y los estudiantes, sino también a la docente titular del laboratorio (Laura) y a quien contribuyó activamente para llevarla a cabo (Ana). Las dos coincidimos en que la sesión del laboratorio fue un oasis reflexivo, analítico y anímico en medio de la desolación pandémica.

Producción de contenidos metodológicos para medios digitales (social media)

La tercera estrategia que generamos para enfrentar el desafío que nos trajo migrar al aula virtual fue producir contenidos que complementaran las lecturas realizadas en el laboratorio y que sirvieran a otras y otros estudiantes. Entre 2021 y 2022 desarrollamos del proyecto “Del aula a las redes sociodigitales. Las nuevas tecnologías y el *coaching* educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Como parte de este proyecto, produjimos contenidos didácticos para el acompañamiento metodológico en investigación social cualitativa. Publicamos videos e infografías en YouTube (figura 3) e Instagram (figura 4).

Nuestro eslogan fue “QSR Lab. El laboratorio en las redes sociales donde aprenderás a hacer investigación social”.



3. QSR Lab. Canal de YouTube. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=xB-BztG93Fg>>.

En ambos canales digitales publicamos contenidos sobre “La cocina de la investigación cualitativa”, “Los cinco elementos de la investigación social”, “Aspectos no académicos de estudiar un posgrado”, así como difusión de nuestros cursos y talleres.



4. QSR Lab. Cuenta en Instagram. Disponible en <https://www.instagram.com/qsr_lab/>.

Mediante la inteligencia generacional que nos hizo aprender a la una de la otra, las autoras de este capítulo y gestoras de las estrategias aquí descritas fuimos conscientes de la importancia de los sitios *web* de redes sociales usadas en el mundo y en México,[6] pero también de la importancia de ampliar canales de comunicación con nuestra principal audiencia: el alumnado. Queríamos que nuestro trabajo fuera visible (*working out loud*) (Beckingham, 2019: 27) e impactara positivamente en nosotras y en otras personas interesadas en la metodología cualitativa.

Al igual que las otras estrategias antes mencionadas (*Etnografía en tiempos de Covid-19* y *Postales en movimiento*), QSR Lab fue una estrategia de lo que la literatura reconoce como *edu-sharing*; es decir, “la práctica de utilizar las redes sociales para compartir recursos y solicitar que se compartan recursos” con fines educacionales (McWhirter, 2024: 53).

Estas vías nos brindaron oportunidades para conectarnos con el estudiantado a pesar de la distancia social, además de ampliar nuestras redes de relación académica y docente. No obstante estos beneficios, mantener activas las cuentas en los medios digitales también implica tiempo y dedicación, lo que nos lleva al siguiente apartado: los retos que enfrentamos al implementar nuestras estrategias.

RETOS Y OPORTUNIDADES FRENTE A LAS ESTRATEGIAS TOMADAS

Las estrategias mencionadas no estuvieron libres de retos. Cada una implicó tiempo y dedicación, además de que para desarrollarlas no podíamos obviar

componentes del entorno social, marcado por múltiples desigualdades, pero también nos abrieron ventanas de oportunidad que de otra manera tal vez no hubiéramos conocido. A continuación apuntamos algunos de los retos que se nos presentaron y las oportunidades que encontramos.

Retos

Presentamos a continuación los retos que se nos presentaron durante el proceso.

Tiempo, dedicación y consistencia

Trabajar desde las premisas del WOL (*working out loud*) y el *edu-sharing* requiere tiempo y dedicación. Abrir y mantener la comunicación activa en medios digitales a través de redes sociales como YouTube e Instagram implica tiempo, dedicación y consistencia:

Desarrollar una presencia profesional en línea y una red eficaz es un proceso iterativo. Ambos deben cuidarse con el mismo cuidado que un jardín: se debe priorizar la calidad sobre la cantidad en lo que respecta a la información compartida y la naturaleza de sus conexiones. Tomarse el tiempo para actualizar su perfil e interactuar con su red puede generar dividendos. Sin embargo, las recompensas son tan buenas como el esfuerzo que pones. Esto se puede gestionar mejor mediante una interacción breve pero regular con tus redes y espacios sociales profesionales elegidos (Beckingham, 2019: 32).

En 2021, comenzamos a “plantar nuestro jardín” en redes sociales. De manera periódica produjimos contenidos. No obstante, después de 2022, una vez que la presencialidad volvió a nuestras vidas, también regresaron otras responsabilidades. Esto hizo que abandonáramos estos canales de comunicación, pero aún los utilizamos para que quienes ahora cursan el laboratorio metodológico del posgrado en ciencias políticas y sociales de la UNAM complementen los libros y artículos que revisamos. Si bien dejamos de sembrar más flores y plantas en nuestro jardín, esto quedó ahí para que las personas interesadas lo usen.

Desigualdades: la brecha digital y los roles tradicionales de género

Ya mencionamos que la crisis sanitaria coronavírica evidenció otras crisis sociales, una de las cuales tiene que ver con las desigualdades. La brecha digital fue evidente a la hora de tratar de impartir clases en el aula virtual. El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación está determinado por factores sociales y económicos. Cuando tuvimos que trasladar las clases al ciberespacio, la población que no tenía acceso o contaba con acceso limitado al servicio de internet de calidad tuvo dificultades para conectarse sin interrupciones con la finalidad de seguir sus clases. También, si en sus casas no tenían un espacio propio para estudiar, tuvieron que compartirlo con quienes habían trasladado, de igual forma, sus actividades laborales y escolares al hogar. Esto afectó las posibilidades de concentración y dedicación al estudio. A esto se sumaron las tareas de cuidado, que muchas veces recayeron en las alumnas (y las docentes). La brecha digital y de género debe ser advertida por quienes impartimos clases, pero también por las autoridades universitarias y por quienes toman decisiones públicas. Esto representa un problema complejo que no tiene soluciones sencillas; para atenderlo se requiere la participación y el compromiso de distintos sectores.

Oportunidades

Tratamos a continuación de las oportunidades que se nos presentaron.

Eliminación de fronteras geográficas

La crisis pandémica y los desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje también tuvieron un lado positivo. Nos permitieron abrir ventanas de oportunidad ahí donde parecía que había un muro, como la posibilidad de que estudiantes de distintas entidades de la República Mexicana y del continente americano se conectaran al laboratorio que impartimos en el programa de posgrado. Estas oportunidades trascendieron el ámbito educativo al permitirnos interactuar con colegas de otras latitudes. A pesar del distanciamiento social por las medidas sanitarias, la pandemia nos acercó gracias a la tecnología.

Innovación y trabajo colaborativo

Las crisis pueden ser un motor para la creatividad y la innovación. Esto fue evidente con la crisis pandémica. Tuvimos que buscar alternativas ante lo que estábamos viviendo. En nuestro caso, colaboramos para diseñar las estrategias que hemos relatado. Esto tuvo la bondad de reforzar el trabajo en redes que veníamos realizando desde antes de la pandemia, pero nos hizo valorar también el trabajo en redes y la colaboración con estudiantes. Las redes de colaboración con las y los estudiantes implican cambiar las formas de entender la docencia y la investigación social. La pandemia, como ya dijimos, implicó hacer un alto en el camino para replantearnos los pasos a seguir. Uno de estos replanteamientos pasa por cuestionar nuestra responsabilidad como docentes e investigadores e investigadoras sociales (para una reflexión más amplia, véase Montes de Oca y Gómez, 2021); otro implicó desmontar las relaciones jerárquicas sobre las que muchas veces se construye la ciencia y la docencia.

Uso de la tecnología y alfabetización digital

Para finalizar este apartado, no podemos dejar de enfatizar la oportunidad que nos trajo la pandemia en términos tecnológicos. Si bien, en un inicio, se nos presentó como un desafío, el cual implicó asumir el proceso de alfabetización digital, pronto pudimos poner en la balanza sus beneficios, costos y riesgos. Con esta alfabetización es posible construir capacidades críticas para discernir la calidad de los contenidos, además de evitar ponernos en situación de riesgo al usarlos. También implica construir capacidades en las personas para que puedan navegar de manera segura. Entonces, la alfabetización digital forma parte de un conglomerado más amplio que incluye ciudadanía digital, alfabetización mediática y alfabetización informacional; es decir, un cúmulo de prácticas que abarcan la colaboración y una perspectiva crítica y responsable en la producción y el consumo crítico de información (McWhirter, 2024). En suma, no sólo es saber usar la tecnología, sino conocer sus límites y riesgos. Ésta fue una ventana que nos abrió la pandemia en el ámbito académico, profesional y educativo.

REFLEXIÓN FINAL (A MANERA DE EXHORTO)

La pandemia nos trajo dolor, incertidumbre y miedo. Pero también nos dio la posibilidad de hacer un alto en el camino para valorar la forma en que nos estamos relacionando con las demás especies, con el medio ambiente y con

nuestros congéneres. En el ámbito educativo, y en nuestra experiencia personal, la pandemia nos presentó desafíos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero fue precisamente la existencia de estos desafíos y de la pausa reflexiva que hicimos lo que nos permitió avanzar. Aprendimos cómo seguir, aprendimos a no claudicar.

A cinco años de que se declarara la pandemia coronavírica, la primera del siglo XXI, tenemos que seguir aprendiendo y desaprendiendo. No podemos olvidar las lecciones de los meses de encierro. No podemos seguir como si nada hubiera pasado. Tenemos que reforzar las estrategias que emprendimos en nuestro quehacer docente; tenemos que valorar si nuestras prácticas docentes y de investigación anteriores a la pandemia aportan en términos positivos al estudiantado, a las y los colegas, a nosotras mismas y a la sociedad en general. Tenemos que asumir nuestra responsabilidad pública con las generaciones presentes y futuras.

REFERENCIAS

- Beckingham, Sue (2019). "Developing a professional online presence and effective network". En *Social Media in Higher Education: Case Studies, Reflections and Analysis*, editado por Chris Rowel, 21-33. Cambridge, Reino Unido: Open Book Publishers [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.11647/OBP.0162>>.
- Behailu, Atinafu (2021). "Higher education students' social media literacy in Ethiopia: A case of Bahir Dar University". *Journal of Media Literacy Education* 13 (3): 86-96 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-7>>.
- Ellis, Carolyn, y Art Bochner (2000). "Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject". En *Handbook of Qualitative Research*, 2a ed., editado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, 733-768. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fazlon, Mark A. (ed.) (2009). *Multi-sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Surrey, Reino Unido: Ashgate.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

- Günel, Gökçe, Saiba Varma y Chika Watanabe (2020). “Un manifiesto para la etnografía patchwork”. *Sociedad de Antropología Cultural* [en línea]. Disponible en <<https://culanth.org/fieldsights/a-manifesto-for-patchwork-ethnography>>.
- Lupton, Deborah (2020). “Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)”. *Centre for Space, Place and Society* [en línea]. Disponible en <<https://centreforspaceplacesociety.com/2020/05/08/blog-doing-fieldwork-in-a-pandemic/>> (consulta: febrero de 2024).
- McWhirter, Andrew (2024). *Learning, Teaching, and Social Media: A Generational Approach*. Oxford/Nueva York: Routledge.
- Miguel, Javier de (2023). “Redes sociales más usadas y otras 41 estadísticas en 2023”. *DooFinder* [en línea]. Disponible en: <<https://www.doofinder.com/es/blog/estadisticas-redes-sociales>> (consulta: febrero de 2024).
- Montes de Oca Barrera, Laura Beatriz (2019). “Aplicaciones del método etnográfico en la investigación social”. En *La investigación en ciencias sociales: una introducción*, coordinado por Khemvirg Puente Martínez. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Ediciones La Biblioteca.
- Montes de Oca Barrera, Laura Beatriz, y Ana Carolina Gómez Rojas (2021). “Investigación social: compromiso, relevancia y colaboración en tiempos de pandemia”. *Revista Mexicana de Sociología* 83 (número especial): 127-158.
- O’Brien, David, y Megan McDonald (2016). “The appification of literacy”. En *Handbook of Research on the Societal Impact of Digital Media*, editado por Barbara Guzzetti y Lesley Melinee, 417-436. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Pink, Sarah, Heather A. Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis y Jo Tacchi (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. Los Ángeles, CA: Sage.
- Postill, John (2017). “Doing remote ethnography”. En *Routledge Companion to Digital Ethnography*, editado por Larissa Hjorth, Heather Horst, Anne Galloway y Genevieve Bell. Nueva York: Routledge.
- Rowel, Chris (2019). “From a tweet to a blog, to a podcast, to a book”. En *Social Media in Higher Education: Case Studies, Reflections and Analysis*, editado

por Chris Rowel. Cambridge, Reino Unido: Open Book Publishers [en línea].
Disponible en <<https://doi.org/10.11647/OBP.0162>>.

[Notas]

- [1] La alfabetización digital es pensada como la habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes difundidos en medios digitales y redes sociales (Behailu, 2021: 87).
- [2] “La inteligencia generacional permite reconocer que algunas generaciones han experimentado eventos sociales o tecnológicos de maneras más intensas o marcadas que otras” (McWhirter, 2024 :19).
- [3] Para más información sobre el surgimiento y la evolución de la etnografía en la disciplina antropológica, véase, por ejemplo, Guber (2001 y 2004).
- [4] Para más información, véase <<https://iriss.stanford.edu/cge/programs>>.
- [5] El artículo está disponible en <<https://www.iis.unam.mx/blog/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-durante-la-pandemia/>>.
- [6] En 2023, las redes sociales más usadas en el mundo fueron Facebok (2,958 millones de usuarios), YouTube (2,514 millones), WhatsApp (2,000 millones), Instagram (2,000 millones), Wechat (1,309 millones) y TikTok (1,052 millones). En ese mismo año, en México, las redes sociales más usadas fueron Facebook (89.7 millones de usuarios), WhatsApp (80.6 millones), Facebook Messenger (61.8 millones), Instagram (51.3 millones) y TikTok (37.9 millones) (De Miguel, 2023).

**LO VIVIDO DURANTE LA PANDEMIA:
EXPERIENCIAS DE DOCENCIA EN LA UNAM**

Ser docente en pandemia con perspectiva feminista

Ana Claudia Orozco Reséndiz

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Con la pandemia del Covid-19 pudimos observar diversas situaciones complejas. Una de éstas fue la ausencia de muchas mujeres durante las clases virtuales, lo que generó algunas interrogantes sobre las causas detrás de este fenómeno social. Sin duda, este hecho fue clave para cuestionarnos acerca de por qué sucedía y se incrementaba conforme pasaban los días de confinamiento.

En el contexto actual, marcado por una preocupación creciente por lo material y una tendencia al descuido personal, la sociedad enfrenta un tipo de miseria existencial, influenciada por factores como el lucro, la crisis, la indiferencia y la tensión constante. Este tipo de afirmaciones ya las habían hecho algunos filósofos a principios del siglo XX, especialmente los existencialistas, quienes advertían un olvido de sí luego de las guerras imperialistas, como la primera y segunda guerras mundiales. Remberto Ortega (2021) sostiene que es necesario replantearnos la pregunta por la existencia, en particular en el contexto de la pandemia consecuente por Covid-19.

En el espacio público se dice fácil ser docente, pero esta tarea ha sido compleja en muchos sentidos, de manera especial en momentos de pandemia. En principio, se trató de una labor emocionalmente desgastante en la mayoría de los casos, pues no siempre se tenían las condiciones materiales para emprender los proyectos propuestos; sin embargo, el acompañamiento adecuado permitió que el equilibrio emocional no se desvaneciera. Para ejemplificar estas aseveraciones, en este texto se exploran algunas experiencias docentes con una perspectiva feminista en el contexto del nivel medio superior en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH, o CCH) de

la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular el plantel Azcapotzalco.

Cabe mencionar que elaborar esta reflexión implicó hacer un alto en mi experiencia como docente a nivel bachillerato y en todas mis actividades relacionadas con la academia, porque una de las cuestiones de interés fue el planteamiento de la función social de mi ejercicio intelectual y mi compromiso con la sociedad. Así, las situaciones que aquí se presentan fueron el punto de partida para formar una red de apoyo y sororidad que en su momento facilitó las relaciones interpersonales.

Este capítulo se divide en apartados que abordan diferentes aspectos: la situación durante el confinamiento y los obstáculos que afectaron la formación integral de las y los estudiantes; el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2022), con énfasis en la filosofía; la integración del feminismo como recurso para la docencia (con la influencia de las ideas de Graciela Hierro); las estrategias implementadas durante el confinamiento con el método de los Círculos de Paz y el relato autobiográfico; finalmente, una reflexión sobre el proceso educativo durante la pandemia y su posible aplicación en otras crisis para la práctica docente.

En síntesis, se destaca la importancia de abordar las complejidades de la docencia durante la pandemia, incorporando perspectivas feministas y estrategias emocionales que apoyaron a las y los estudiantes en un entorno desafiante.

GOLPE DE REALIDAD

En el contexto previo a la pandemia, el CCH Azcapotzalco ya experimentaba tensiones, marcadas por la situación política de años anteriores, lo que generó una relación distante en la comunidad escolar. Los primeros meses del confinamiento fueron muy complejos, pues la comunicación no fluía como se esperaba; muchos estudiantes no participaban y no hubo manera de contactarles, pero paulatinamente la comunicación mejoró gracias a la formación de grupos de WhatsApp y aulas virtuales. A pesar de los esfuerzos iniciales por mejorar la comunicación con la implementación de herramientas digitales para facilitar las clases en línea, surgieron problemas de ausentismo, falta de interés y dificultades para conectarse durante el ciclo escolar 2020-2021.

A la vez, se incrementó la complejidad para sostener una docencia en línea, por lo que un primer análisis reveló la carencia económica generalizada, así como la angustia y desesperación en la comunidad escolar, principalmente en las y los estudiantes, entre otros motivos. Nadie imaginó la prolongación inesperada de este fenómeno; tampoco las consecuencias que iría arrojando cada día, entre otras, quizá la más dolorosa, la pérdida de seres queridos, por el virus o por otras razones.

A pesar de identificar los aspectos teórico-metodológicos con los que se debía trabajar en el CCH, que no fueron suficientes, la situación pandémica resultó abrumadora en múltiples formas, llevando a una reconfiguración del modelo educativo de la ENCCH. Sin duda, una buena oportunidad para redimensionar su enfoque pedagógico, pues traerlo a colación en esa circunstancia fue de utilidad en muchos sentidos.

Ante el análisis y la reflexión, se destacó que debía servir para contrarrestar la violencia y el olvido de sí misma/mismo en la etapa de confinamiento, con contenidos sin sentido y carentes de esperanza, sin proyectos utópicos, donde los sueños se han desvanecido. Esto también se puede observar en la mensajería instantánea, en la utilización de redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok, etc.), en el uso excesivo de videojuegos, entre otros. Esto se menciona porque en más de una ocasión se pudo ver a alumnos jugando al mismo tiempo que tenían sus clases virtuales. En mi caso, hubo dos ocasiones, con dos alumnos diferentes, en las que pude constatar el nivel de distracción: uno dejó su cámara prendida y noté cómo jugaba con su Playstation y el otro dejó su micrófono abierto y se escuchaban claramente sonidos de batalla de un juego llamado *Call of Duty*. Cabe mencionar que en las reuniones de tutoría hubo quienes abiertamente expresaron que se aburrían en las clases en línea y que sí, efectivamente, jugaban mientras las tomaban. Por otra parte, con la mensajería instantánea “la relación de las y los jóvenes con las redes sociales se caracteriza por la generalización, la inmediatez y la simplicidad” (Orozco, 2023: 60).

Por todo lo anterior, es claro que el ambiente no fue el mejor; los síntomas de la sociedad se inclinaron hacia el descuido de sí y las preocupaciones materiales. Vivimos en un mundo donde el lucro, la crisis, la indiferencia y la desgracia, entre otros factores, influyen para que la gente viva en constante tensión existencial. Las razones por las cuales distintas clases de infelicidad se

han apoderado de nuestro ser son indisociables del sistema político-económico que nos rige, mejor conocido como sistema patriarcal.[1]

A decir de José Ingenieros, “la vida en común exige la aceptación del deber por cada individuo y el respeto de sus derechos por toda la sociedad; en la medida en que se armonizan lo individual y lo social, condicionándose recíprocamente, la solidaridad reemplaza al antagonismo y la cooperación a la lucha” (Ingenieros, 1925: 83). En este sentido, se subraya la importancia de la solidaridad y la armonización entre lo individual y lo social que se facilitó con el papel docente como puente entre la formación familiar y la vida pública de las y los jóvenes, lo que requirió de una constante adaptación y un redimensionamiento de nuestra labor, especialmente en el aula, ante los cambios intempestivos en la circunstancia socioeducativa.

EL ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EL MODELO EDUCATIVO DE LA ENCCH

Iniciar con una descripción general del modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) es relevante porque su propia estructura permite implementar estrategias innovadoras para mejorar el ejercicio docente. Además de poseer una influencia constructivista,[2] también da paso a la incorporación de la interdisciplina en la investigación que ahí se gesta.

En este sentido, la educación del alumnado forma parte de un proceso que se trabaja en dos dimensiones: la individual y la social, buscando su desarrollo y el mejoramiento de la sociedad en su contexto, además de concebir el conocimiento con utilidad para la vida. De esto se sigue que el compromiso y la responsabilidad son factores fundamentales que concientizan a cada estudiante en este proceso de formación, lo cual se ve reflejado en lo que nombramos “cultura básica”, donde se fortalece el trabajo intelectual en todos los campos fundamentales para hacer posible el desglose de los saberes adquiridos. Así, en la *Gaceta UNAM* de 1971 se dice:

el Colegio de Ciencias y Humanidades, al nivel bachillerato, permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación; permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza superior; y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país (*Gaceta UNAM*, 1971: 1).

En este orden de ideas, es importante señalar que cada sujeto toma conciencia de su función social y de su propia formación, de tal manera que es constructor de su cultura y educación.

Así, hablar de “cultura básica” tiene que ver con una preparación que se ofrece en el aula, proyectada hacia la formación integral del alumnado; esto es, no se queda en un mero saber académico, sino que procura ser un saber útil para la vida. De manera que el binomio enseñanza-aprendizaje se construye, como parte de la adquisición de saberes, con base en las cuatro áreas que componen nuestro plan de estudios: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación, donde se incluyen dos lenguas extranjeras: francés e inglés. Para nuestros fines, sólo nos enfocaremos al área histórico-social, porque es donde está incluida la filosofía, materia que imparte quien firma este texto.

Se pretende que las y los estudiantes construyan una cultura básica, general y propedéutica para continuar con sus estudios superiores. Además, se procura que el alumnado pueda incidir en la transformación del país con una actitud analítica, crítica y participativa, donde sea consciente de la trascendencia y las consecuencias de sus actos, que tenga la capacidad para interactuar en los diversos niveles de organización social con respeto y tolerancia, y con la formación que reciba contribuir a una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente.

Así, se plantea un bachillerato propedéutico, de cultura básica y formación integral que posibilite el desarrollo de habilidades básicas para las y los estudiantes. La pretensión es que adquieran habilidades de estudio que faciliten el aprendizaje y alcancen autonomía en esto (Bazán Levi, 1988). Dominar, trabajar y aprender se relacionan en este punto porque se trata de hacer suya la cultura, volverla parte del día a día. Es aquí cuando se vuelve necesario combatir el enciclopedismo, porque va en contra de los intereses que se desean procurar en esta propuesta de bachillerato. Se pretende fomentar un bachillerato de cultura básica con la guía de un eje axiológico. El enfoque axiológico se basa en tres principios: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; luego se incorporó aprender a convivir. En su conjunto, estos principios son una iniciación al trabajo intelectual en todos los campos fundamentales del conocimiento.

Respecto al papel docente, es significativo contribuir a la formación del alumnado en cuanto al impulso y la promoción de hábitos de estudio. No

obstante, este factor metodológico ha tenido varias consideraciones y en muchos casos no necesariamente se plantea en la enseñanza de la filosofía en nuestros días, por lo que surgen interrogantes acerca de si se cumplen o no los objetivos planteados para fortalecer habilidades como el aprendizaje autodirigido, la crítica con base en fundamentos y la incidencia de la participación democrática en el espacio público.

El uso de la interdisciplina es revelador en la medida que la realidad nos lo demanda, porque la mirada disciplinar resulta insuficiente para tratar los problemas que están frente a nuestros ojos, por lo que hay una necesidad de echar mano de otras áreas del conocimiento para llevar a cabo las reflexiones contemporáneas y comprender el pasado histórico-social que poseemos. En este planteamiento sobre la interdisciplina, seguimos los presupuestos de Pablo González Casanova (2009), pilar para comprender parte del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

De este modo, se volvió necesario un diálogo interdisciplinario de manera frecuente. Lo importante en este caso es resaltar cómo se involucra nuestra disciplina con las demás del área y con las de diferentes áreas. La pretensión es que las y los estudiantes adquieran habilidades de estudio que faciliten el aprendizaje y alcancen autonomía en esto.

El área histórico-social tiene como interés primordial la comprensión del desarrollo de las sociedades, el surgimiento del capitalismo —especialmente con la acumulación originaria del capital—, las luchas nacionales y mundiales en busca de libertad o soberanía del país y, en general, del mundo. En este sentido, el o la docente, capaz de entender estos factores, ocupa la interdisciplina para comprender la circunstancia derivada de la pandemia consecuente del SARS-CoV-2, que dio lugar a la enfermedad por coronavirus (Covid-19), que debía ser analizada desde diversos horizontes. No obstante, también hubo docentes que se negaron a reflexionar sobre este problema.

SOBRE EL FEMINISMO Y SU INCORPORACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

En esta propuesta se enfoca la participación docente mediada por la interdisciplina con una *perspectiva de género*^[3] como un elemento crucial en las prácticas escolares, alentando la reflexión sobre el reconocimiento de las formas de ser y actuar como parte de la formación que se le otorga al alumnado

y la cultura femenina y su relevancia en la vida cotidiana. Enfocar la participación de las y los docentes en las actividades cotidianas en relación con la perspectiva de género es tarea urgente y necesaria porque se ha vuelto un instrumento de vital importancia en nuestras prácticas escolares, por lo que nuestra participación pretende ser una voz colectiva que exprese algunos aspectos que dejan ver la relevancia del instrumento metodológico de la perspectiva de género en el aula.

Para que esto fuera posible, recuperamos el método que usa Graciela Hierro con su propuesta feminista, porque iniciar con las clases en línea nos descolocó de una serie de elementos sensibles que funcionaban durante las clases presenciales, pero no en las clases a distancia. Así que al no tener a la mano alguna herramienta pedagógica, se optó por recuperar sus recomendaciones en las clases de filosofía en los grupos que atiendo como docente. El *método feminista*, así lo llama la filósofa, es el estudio de la cultura femenina a partir de la enunciación y visibilidad de los diferentes ciclos de vida de la mujer, lo que forma parte de una postura revolucionaria sobre los estudios culturales, pues hay una ruptura de paradigma en la comprensión de la vida cotidiana. Y pensar la cultura desde los espacios de las mujeres implicó “la creación de una educación para personas, sin distinción de género” (Hierro, 2007: 13), porque en algún momento parecían estar excluidas del entorno académico, particularmente porque sus ausencias suponían un aumento de interés o agrado por la materia. Para esto, fue indispensable tomar una postura frente a nuestra labor investigativa, pues el uso de esta metodología cruza el cuerpo femenino y esto había que entenderlo a partir de la sexualización de nuestro pensamiento y nuestras reflexiones.

Durante el confinamiento se evidenciaron desigualdades de género: mujeres asumiendo más tareas domésticas y de cuidado, mientras algunos hombres ocultaban sus emociones o se mostraban indiferentes. Muchas compañeras estudiantes justificaron su ausentismo porque cuidaban a familiares, especialmente en tareas de crianza, o incluso a familiares de personas conocidas, y es que fue evidente que “son las mujeres quienes asumen la responsabilidad del cuidado al interior de los hogares, de las personas enfermas por Covid-19 y quienes cuidan y acompañan a la niñez durante las clases en línea” (Amilpas García, 2020: 114). Cabe recalcar que se notó mayormente la ausencia de mujeres durante las clases en línea, lo que generó preocupación y llevó a abordar la situación.

En el caso de los compañeros varones, mostraron interés por compartir sus pensamientos en cuanto a la represión de sus sentimientos y emociones al señalar que pasaban mucho tiempo frente a los videojuegos, al grado de considerar que efectivamente eso se había convertido en un vicio. María Cecilia Johnson, Lorena Saletti-Cuesta y Natalia Tumas (2020) expresan que los varones tienen reacciones de efecto más retardado, a diferencia de las mujeres, lo que también implica que traten de reprimir sus sentimientos.

En este contexto, se trabajó en compartir experiencias, en superar la invisibilidad, que obstaculizaba mostrar las producciones intelectuales (especialmente emitidas por mujeres), contribuyendo a una transformación epistémica. Para llevar a cabo este proceso, se empleó la perspectiva de género como herramienta que busca la igualdad y reconoce la diversidad sexual, promoviendo la igualdad de oportunidades y un ejercicio de equidad. Es menester destacar que esta perspectiva es producto del feminismo y sus matices pueden ser diversos.

Miranda Fricker (2017) afirma que hay experiencias que marcan la diferencia y permiten la superación de estos movimientos de invisibilidad, y pone el caso de una mujer para señalar que las experiencias compartidas se hicieron de manera pública y que la consecuencia fue una transformación, un cambio de sentido y de comprensión epistémica.

Esto no quiere decir que se trate sólo de un logro hermenéutico, sino que es un precedente para superar algún tipo de injusticia epistémica, “comprender un área significativa de su experiencia social, privándola así de una parcela importante de comprensión de sí misma” (Fricker, 2017: 240-241). Una desventaja cognitiva aguda derivada de un vacío en los recursos hermenéuticos colectivos. Esto surge al no tener un término o una concepción que explique el hecho al que se enfrenta la experiencia. Esto se presentó recurrentemente en la pandemia, pues en muchas familias se prefirió sacrificar la educación de las niñas y las adolescentes frente a la de los varones de las mismas edades; algunas alumnas compartieron que ellas se encargaban de apoyar a sus hermanos menores durante las clases en línea, además de turnarse los dispositivos electrónicos para tomar las clases, y más porque los grupos que una servidora atendió fueron del turno vespertino, que es cuando refieren que había que ayudar a esos hermanos o familiares que tenían dudas sobre sus tareas o trabajos escolares. Sin embargo, la situación de los compañeros varones no fue exitosa del todo; al contrario, se hicieron evidentes deseos de

desahogo de sus sentimientos o resaltaron la sobreprotección que pudieron tener, entre otras expresiones. En ambos casos, tanto en hombres como en mujeres las dificultades para comprender los temas aumentaban día con día.

La desventaja epistémica, tanto en hombres como en mujeres, genera injusticia, con la discriminación consecuente, porque se refiere a la situación que la persona enfrenta al tener dificultades para comprender y expresar su experiencia por la falta de términos, conceptos o categorías. Esto se notó cuando presentaron complicaciones al comunicarse o hacer visible su experiencia, en muchos casos porque los estereotipos de género no permitían el libre despliegue de su ser en el mundo.

Por esta razón, nuestra mayor apuesta fue reconstruir el género en el aula, al flexibilizar y valorar aspectos típicamente devaluados por la cultura patriarcal, con miras a tener una educación autodirigida y liberadora. Con la perspectiva de género se trató de promover las mismas oportunidades en igualdad de condiciones con nuestras diferentes planificaciones académicas, tanto en el aula como en los distintos espacios del plantel, aunque fueran virtuales durante la etapa de confinamiento. Se llevó a cabo una búsqueda constante de estrategias para adoptar la perspectiva de género, para lograr la igualdad entre los sexos.

La perspectiva de género es un recurso que se ha empleado como método para identificar y denunciar las maneras en que se construye y piensa la identidad sexual; implica un enfoque de análisis en los casos examinados, en la reflexiones o trabajos de investigación utilizados, donde haya un reconocimiento a la diversidad sexual. En términos generales, es una forma de interpretar el mundo de manera integral; ofrece “una visión crítica, explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de géneros” (Lagarde, 2009: 15). De esta manera, la perspectiva de género se consideró desde el feminismo, entendiéndolo como un movimiento epistémico que busca redimensionar la formación integral de las y los seres humanos, especialmente los que están en procesos académicos.

Un primer paso para aplicar estos supuestos teóricos fue modificar mis programas operativos, para incluir a más mujeres filósofas en las referencias recomendadas y analizadas durante las clases. Es decir, se equilibró la cantidad de autores trabajados en el semestre; no todos eran los clásicos filósofos varones, sino que empecé a trabajar e investigar sobre filósofas y poco a poco las incluí.

Conseguir que la perspectiva de género se aplique de manera conveniente implica la consideración del instrumental ético. La labor ética se estima en un proceso activo, donde se recrean los valores adecuados a las circunstancias; su estudio se basa en la propia existencia histórica y social, más que en principios apriorísticos o absolutos. Con interés de ampliar el marco teórico en la enseñanza de la filosofía, hubo una reflexión filosófica íntimamente relacionada con la vida; es decir, no se trató sólo de una exposición de ideas en abstracto, sino relacionadas con la vivencia, la experiencia de la vida; son “elaboraciones teóricas capaces de producir conocimiento implicado” (Hierro, 1993: i), para que las y los estudiantes se obligaran a pensar en su cotidianidad y la tomaran como pretexto para filosofar. Después de varios ejercicios similares, el alumnado vio la filosofía con utilidad para la vida.

Por otra parte, en la pandemia se incrementó la división sexual del trabajo y esto trajo como consecuencia en muchos casos un ambiente de inseguridad e incomodidad para quienes habitaban un espacio común. De manera notoria, las compañeras, que muchas veces cumplían con la función de cuidadoras o encargadas de las labores domésticas, bajaron sus promedios; otras se dieron de baja y también hubo quienes buscaron trabajo para apoyar económicamente a la familia. En un grupo de primer semestre, 38 estudiantes cursaron la asignatura Igualdad de Género y sólo concluyeron 16, y todos varones. En los grupos de filosofía, donde la lista muestra de cuarenta a cincuenta estudiantes por grupo, también pasó algo similar, pues muchas compañeras se ausentaron o eventualmente entraron a las clases.

Es cierto que luego de la pandemia la economía internacional no ha sido lo suficientemente analizada,[4] pues esto demostraría que gracias al sometimiento de la mujer[5] ha habido un alza en la economía, porque son quienes procuran el hogar, la cultura del cuidado, la formación de las crías, incluso atienden a las hermanas y hermanos menores; sin esto no habría un desarrollo económico tal. Para combatir estas formas desiguales, requerimos la formación de una moralidad femenina capaz de evitar o prevenir las diferentes maneras de sometimiento.

La dificultad que tenemos en la cotidianidad con la educación es que está articulada a una serie de costumbres y tradiciones donde las tareas de cuidado, en particular, son realizadas por las mujeres, lo cual se hizo evidente durante las clases en línea, pues muchas compañeras, incluidas colegas docentes, manifestaron en constantes ocasiones que primero debían atender sus labores

domésticas, incluyendo el cuidado de las y los familiares. Es aquí cuando se presenta una clara desigualdad de género con tendencias patriarcales instauradas desde siglos atrás.

La educación puede funcionar como domesticación, como explicaba Graciela Hierro en su obra (1993 y 2007), en lugar de formación; es posible mantener a las mujeres asumiendo un papel doméstico y excluyente de la vida pública, lo que se observó de manera clara en la distribución de tareas durante el confinamiento. Este enfoque es sexista y persiste aún en la llamada *nueva normalidad*, como resultado del confinamiento, especialmente.

Graciela Hierro nos invita a pensar la cultura desde los espacios de las mujeres y a repensar la cultura desde los espacios escolares, donde pretende que se realice “una revolución en la vida cotidiana” que propicie una educación sin distinción de género, porque “es la cultura la que conforma el comportamiento y las actitudes, en tanto confiere funciones asimétricas para ambos sexos” (Hierro, 2016: 26).

UNA FORMA DE TRABAJAR LOS SENTIPENSARES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La filósofa y pedagoga estadounidense bell hooks[6] nos propone un feminismo emancipador que no se aprende en la academia, pero puede llevarse hacia allá. Considera la *revolución feminista* como un proceso de largo alcance en el que estamos inmersas(os), porque está en pleno desarrollo. Nos toca, como docentes, continuar con la construcción de una conciencia crítica, hasta alcanzar un pensamiento crítico capaz de transformar nuestra realidad. “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (hooks, 2022: 17). Así, concibe la teoría como una práctica liberadora, y si no posibilita este ejercicio, entonces no sirve profundizar en altos niveles de abstracción. “Pensar es una acción” (hooks, 2022: 17). Esta filósofa trata sobre el proceso de sanación y hace hincapié en el dolor, pero no en sentido negativo, sino como un incentivo para ser más fuertes, porque del dolor es posible reconstruir, aprender y superar la circunstancia por más difícil que sea. Podemos interpretar el dolor como una forma de resiliencia que contribuye a la superación de eventos trágicos, como los que hemos vivido con la pandemia.

En este punto, uno de los desafíos que se presentaron en mi práctica docente, especialmente durante el confinamiento, fue tratar con los comportamientos hostiles e indiferentes, en particular de alumnos varones. Temas como “Aspectos generales de la condición humana” y “Elementos constitutivos de la subjetividad y/o alteridad” (del programa de estudios del área histórico-social para filosofía de 2016) posibilitaron la exposición de malestares e incomodidades, muchas veces vinculados con lo que se vivía durante el confinamiento. Comparto un testimonio de un alumno que manifestó que no desea replicar patrones que son una constante en su familia por generaciones; luego de algunas reflexiones compartidas en clase, comentó lo siguiente: “No quiero ser como mis tíos; son apáticos, algo misóginos y se alejan de la gente, más cuando hay circunstancias afectuosas; prefieren no estar allí”. Así, fueron de utilidad las aportaciones de la filósofa estadounidense, porque una categoría de enorme importancia, el *sentipensar*, cobró mayor sentido al tratarla con el enfoque filosófico que ofrece hooks. Esta categoría la dotamos de sentido y significado a partir de un paralelismo entre pensamiento y sentimiento; el *sentipensar* también forma parte de algunas concepciones de los pueblos originarios, como los mayas en México y Centroamérica.

De esta forma, nos referimos al *sentipensar* como categoría de análisis que incluye el sentir y la razón para construir una interpretación de la realidad, concebida por Saturnino de la Torre como “una concepción holística e integradora de la realidad educativa, donde lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural representan dimensiones parciales de una misma realidad compleja” (Moraes y De la Torre, 2002: 41).

Esto es, el *sentipensar* es un trabajo conjunto entre la vía racional y la vía sensible, donde se espera que se vierta en una teoría emancipadora, capaz de sanar. “El proceso de *sentipensar* resulta de una modulación mutua y recurrente entre sentimiento y pensamiento que surge en el vivir/convivir de cada persona. (...) Sentipensar es el encuentro intensamente consciente de razón y sentimiento” (Moraes y De la Torre, 2002: 45). La teoría no puede estar alejada, desprendida, de la vida; al contrario, es necesario comenzar a dotar de sentipensares a nuestra teoría. Si la teoría no puede tratar la vida misma, ya sea en análisis, interpretación, comprensión u otro ejercicio metacognitivo, entonces no tiene sentido usarla. La teoría requiere interpelar a la vida, que sea

útil para llevarla a cabo. De nueva cuenta, esto nos remite a los principios de nuestro modelo educativo del CCH.

Sin embargo, esto no tuvo tanto impacto en las primeras sesiones en línea, pues era claro que los aprendizajes no se estaban alcanzando, por lo que se acudió a la recomendación de bell hooks de ir a la fuente y confrontar a los autores de manera directa, pues es cada vez más frecuente que se tomen en cuenta los supuestos o dichos que mencionan las y los intelectuales en sus discursos públicos, lo cual impide que haya verdadera crítica, porque no se les lee, sino que se les parafrasea mediante otros que los pregonan. Es ahí donde el ejercicio teórico conceptual no tiene impacto social. Por eso, hooks sugiere: “Animando al alumnado acudir a las fuentes y criticar desde ahí, reitero que el conocimiento es más potente que las opiniones de segunda mano” (hooks, 2021: 101). En este orden de ideas, se evidenció que el alumnado compartía puntos de vista que muchas veces se desbordaron, mal fundados la mayoría de las veces, sin crítica o carentes de objetividad, porque sólo atendían comentarios provenientes de redes sociales, cadenas de WhatsApp o comentarios que se realizaron en sus hogares, como que el “Covid-19 era una simple gripa y una estrategia de un cierto gobierno que nos quiere dañar, por eso se estudia en línea”. Este tipo de expresiones se repitió en muchos grupos. Para contrarrestar los vicios generados por el confinamiento, propuse organizar un grupo de estudio para que las y los estudiantes se adentraran en la filosofía y su función social, y hubo interesados en participar en certámenes como la primera olimpiada ceceachera, en donde obtuvimos resultados favorables, con dos ganadores de medallas.

Asimismo, el sexismo se hizo notar en ciertas expresiones, en especial cuando las compañeras comenzaron a ausentarse durante el confinamiento. Los comentarios fueron: “a ellas nos les interesa entrar a clases”, “deben ayudar y en su casa primero”, “tienen que cuidar a sus familiares”. Pero la crítica feminista no acepta el sexismo como elemento que fundamente teoría alguna, tampoco da pie a la discriminación; al contrario, lo más importante es considerar la diversidad de visiones de la realidad antes de excluir.

ALGUNAS DINÁMICAS IMPLEMENTADAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sin duda, esto representó un desafío que había que abordar. En primer lugar, cómo hacer una clase de filosofía, en línea, que posibilitara la conformación de un pensamiento crítico, por lo que se eligieron textos pequeños que se podían leer en clase, donde las y los participantes colaboraron con lecturas en voz alta. También se impulsó la investigación, motivando a pequeños grupos de estudiantes a que indagaran sobre temas en particular y posteriormente los expusieran en foros o en nuestras clases. Para ejemplificar esto, pongo el caso de un grupo de alumnas que investigaron acerca del feminicidio, tema de una gran complejidad, no sólo por la tarea intelectual o académica que representó, sino por la sensibilidad que se puso de manifiesto. Fueron cuatro alumnas que dedicaron todo un ciclo escolar a indagar sobre el tema y lo presentaron en dos programas institucionales del CCH.

Cabe destacar que en 2020 las actividades fueron muy pocas, pues en ese año aún no dábamos crédito a lo que estábamos viviendo; incluso las clases no estaban bien definidas, porque nuestro plantel estaba en paro indefinido desde el mes de febrero, por lo que no fue sencillo adaptarse en el primer semestre del año. No obstante, comenzamos el ciclo escolar con mucha incertidumbre y recibiendo cada día más casos de estudiantes contagiados o con pérdidas familiares. Fue hasta 2021 que me vi en la necesidad de proponer personalmente diversas actividades que pudieran ser de impacto en las y los estudiantes; tuve que dar un giro a mi programa operativo y ser más flexible con las tareas y participaciones, porque el clima de desánimo y desmotivación abundaba en los grupos.

Por otra parte, realizamos ejercicios de reflexión pública con eventos virtuales a través de Facebook en 2021 y 2022 para conmemorar el 8 de marzo y el 25 de noviembre, donde las participaciones fueron cada vez más concurridas, incluso con estudiantes de grupos que no atendía, lo cual fue motivador.^[7]

En las clases habituales, identifiqué las posibles causas de deserción en un ambiente de confinamiento como la pandemia; puse en práctica diversas estrategias para fortalecer las redes de comunicación, confianza y seguridad con el estudiantado. Entre estas estrategias, se adoptaron los “círculos de paz”, diseñados como herramientas de diálogo para facilitar la justicia restaurativa.

A pesar de la dificultad inicial para implementar estos círculos de paz en un entorno virtual, busqué aplicar esta metodología voluntaria en la que las y los participantes compartieran sus experiencias conscientes, sin coacción. El

objetivo era fomentar una cultura de paz y no violencia a través de la libre circulación y conocimientos.

Al inicio, la participación fue difícil; muchos estudiantes mostraban reservas al hablar en público o expresarse, utilizando respuestas breves o monosilábicas. Llevar la clase no fue cosa sencilla. El método de los círculos de diálogo o paz de Kay Pranis[8] busca generar cultura de paz y no violencia, como forma de justicia restaurativa. Esta propuesta se sugiere aplicarla de manera voluntaria, sin obligar o presionar a ninguna persona a hacerlo; se trata de un ejercicio de introspección porque sensibiliza al grupo y fomenta la motivación de las y los participantes, aun en un entorno virtual, en donde se permitió la opción de participar sin encender las cámaras o los micrófonos, optando algunos por escribir en el *chat* de la plataforma Zoom durante las reuniones. Además, se agregó música que pudiera ser del agrado del alumnado al inicio y al final de cada sesión en que se realizaban los círculos.

Los resultados mostraron que las y los estudiantes deseaban ser escuchados y atendidos, y se identificó la necesidad de expresar y compartir sus experiencias de vida frente a un hecho como la pandemia; en concreto, sus impresiones sobre las clases en línea. Se decidió entonces tratar las discusiones en clase con las experiencias personales relacionadas con los temas propuestos.

Compartir las historias, relatar experiencias personales, fue una forma poderosa de educar y construir comunidad en el aula. La filósofa bell hooks (2022) propone valorar la experiencia propia, donde cada persona comparte su historia, pues en cada una hay algo que impacta al que escucha: “las historias, sobre todo personales, son una de las formas más potentes para educar, para crear una comunidad en el aula” (hooks, 2022: 73). El uso de estas historias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje creó un ambiente de seguridad y confianza y fomentó el respeto y la honestidad entre las y los estudiantes y una servidora, generando una base para el conocimiento en comunidad y la reconstrucción del tejido social.

El hecho de que se usen las historias personales como parte del método de enseñanza-aprendizaje implica compromiso y responsabilidad por parte de la o el docente, porque la práctica educativa, mediada por la subjetividad y los sentipensares, consiste en generar un espacio de confianza donde las redes de apoyo se fortalezcan y la comunicación fluya. En este sentido, el relato autorreferencial se usó para alcanzar el objetivo de restaurar el tejido social, pues “los estudiantes aprenden los unos de los otros compartiendo sus

experiencias, puede crearse una base para el aprendizaje en comunidad” (hooks, 2022: 74).

Comenzar con un relato autorreferencial al explicar algún tema que podría ser complejo en la cotidianidad facilitó su comprensión en la materia de filosofía. Aunque su implementación fue complicada en ocasiones, porque algunos conceptos se tornaron abstractos y poco entendibles, considero que esta forma de comprensión es más accesible y permite identificar necesidades específicas de las y los estudiantes y brindarles apoyo. Las reacciones que pude percibir durante estas prácticas fueron diversas; el hecho de compartir honestamente nuestras experiencias personales genera una toma de conciencia y quien las escucha o recibe las valora aún más, lo que favorece la creación de una comunidad de aprendizaje. Además, se rompe con la barrera entre docente y estudiantes. Asimismo, se formó una red de apoyo en todos los grupos y se trabajó de manera colectiva para atender las problemáticas que surgían no sólo en nuestra materia, sino en cualquier ámbito escolar.

En algunos momentos, esta práctica pudo ser anómala, porque algunos estudiantes quisieron desviar las clases y sólo conversar de temas personales. Esto sucede cuando la confianza, elemento fundamental en estas prácticas, se descuida o no queda clara para el grupo. En mi caso, a las primeras prácticas de los círculos de diálogo no les di un manejo adecuado, por lo que en una ocasión algunos alumnos abusaron del ejercicio para desviar la clase y no tenerla, pidiendo que sólo yo compartiera experiencias personales, por lo que tomé la decisión de dar un giro con algunas preguntas que les planteé y los puse a exponer sus sentipensares, algo que luego resultó favorable porque tomaron conciencia de su situación concreta durante la etapa del confinamiento y de su función social como estudiantes. Esto es, pasamos de un círculo de diálogo a un círculo de estudio, donde el cambio no fue abrupto sino paulatino y fluyó de manera natural.[9]

CONSIDERACIONES FINALES

Debido a la situación tan compleja que nos tocó vivir por la pandemia, dimos seguimiento personalizado a las dificultades que las y los estudiantes presentaron desde el 2020 hasta el término del confinamiento, aunque luego se modificaron en las modalidades utilizadas, como la híbrida y la presencial, que se retomó completamente en la segunda mitad del 2022.

Gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), un conjunto de herramientas, recursos y sistemas tecnológicos y el acceso a la información, se facilitó la construcción del conocimiento en los grupos de filosofía. Con las TIC se dio seguimiento a las trayectorias académicas del alumnado, se fomentó la participación en programas de asesoría e investigación y se promovieron grupos de estudio para formar redes de apoyo y solidarizarse entre pares y con las y los docentes.

La experiencia que nos deja incorporar una perspectiva feminista a la educación para enfrentar las desigualdades de género se percibe de distintas maneras. Una de éstas es la formación integral en cualquier espacio, siempre y cuando haya la disposición para trabajar de manera colaborativa. Señalamos que hay una obligación moral que se sobreentiende en la formación integral humana, cuya tarea no sólo involucra a padres o tutores, sino al personal del sistema educativo donde se encuentra en formación el alumnado.

Esta reflexión no fue posible hacerla con antelación, sino después de la experiencia vivida y las distintas situaciones en el confinamiento, por lo que una de las figuras que más nutrió el ejercicio de creatividad y motivación para las innovaciones requeridas en el ambiente digital de aprendizaje fue bell hooks. Asimismo, utilizar el método feminista de Graciela Hierro forma parte de una postura revolucionaria sobre los estudios culturales, pues hay una ruptura de paradigma en la comprensión de la vida cotidiana.

Así, compartir algunas experiencias educativas que se implementaron con una perspectiva feminista durante la pandemia nos permitiría retomarlas en otros escenarios de crisis. Estas experiencias surgieron del acompañamiento emocional a las y los estudiantes y de la adaptación del currículo para hacerlo más accesible a las mujeres, aunado al ejercicio filosófico, porque nuestro punto de partida es hacer filosofía frente a la realidad, no evitándola o dándole la espalda.

Desde nuestro quehacer como intelectuales, comprometidas con valores como igualdad y equidad, requerimos trabajar con urgencia en la solución a estos problemas; la meta es hacer un cambio profundo en las distintas estructuras que componen el sistema educativo y modificar los factores que reproducen el sexismo y la tan variada expresión de la violencia.

Estamos conscientes de que la perspectiva de género no siempre se usa con fines positivos cuando es tomada al pie de la letra, pues existe el riesgo de asumir una postura univocista, cerrada e insensible. Justamente, lo que nos

preocupa es que este instrumento se descontextualice y sea utilizado con posturas totalizadoras, por lo que sugerimos una revisión constante de nuestras formas de actuar en el espacio escolar, buscando que no se cargue a uno u otro lado de la balanza. Sin duda, esta labor no puede ser llevada a cabo en lo individual, sino en lo colectivo, con verdadero trabajo en equipo, porque el apoyo y la colaboración forman parte del desarrollo de la identidad escolar.

Finalmente, la pandemia de Covid-19 sólo vino a agudizar las desigualdades de género en el ámbito educativo. Las mujeres estudiantes y docentes enfrentaron dificultades significativas que se vieron agravadas por las desigualdades ya existentes. La perspectiva feminista ayudó a abordar estas desigualdades y garantizar que todas las personas tuvieran acceso a una educación de calidad, usando todos los recursos tecnológicos posibles para que nadie en los grupos atendidos por una servidora quedara fuera.

BIBLIOGRAFÍA

- Amilpas García, Mónica Susana (2020). “Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación: desigualdades de género en México durante la pandemia por Covid-19”. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo* 9 (25): 99-117.
- Bazán Levi, José (1988). “Un bachillerato de habilidades básicas”. *Revista de la Educación Superior* (65) [en línea]. Disponible en <http://publicaciones.anui.es/revista/65/1/4/es/un-bachillerato-de-habilidades-basicas>.
- Coordinación para la Igualdad de Género (s.f.). “Glosario para la igualdad” [en línea]. Disponible en https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/glosario-para-la-igualdad-de-genero/ (consulta: mayo de 2024).
- Díaz Barriga, Frida, y Gerardo Hernández Rojas (1999). “Constructivismo y aprendizaje significativo”. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 13-33. México: McGraw Hill.
- Federici, Silvia (2010). *Calibán y la bruja*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Fricker, Miranda (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder.
- Gaceta UNAM (1971). “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, 1 de febrero [en línea]. Disponible en <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showTOC> (consulta: mayo de 2024).

- González Casanova, Pablo (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González Casanova, Pablo (2013). “El problema del método en la reforma de la enseñanza media”. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, 19-32, coordinado por Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Hierro, Graciela (1993). *Ética de la libertad*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, Graciela (2007). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, Graciela (2016). *Ética y feminismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- hooks, bell (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Madrid: Traficante de Sueños.
- hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde.
- Ingenieros, José (1925). *Las fuerzas morales*. La Habana: Orbe.
- Johnson, María Cecilia, Lorena Saletti-Cuesta y Natalia Tumas (2020). “Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del Covid-19 en Argentina”. *Ciência & Saúde Coletiva* 25: 2447-2456.
- Lagarde, Marcela (2009). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- Moraes, Maria Cândida, y Saturnino de la Torre (2002). “Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación”. *Creatividad y Sociedad* (2): 41-56.
- Orozco Reséndiz, Ana Claudia (2023). “Redes sociodigitales y juventud”. En *Mediaciones. Revista Académica de Comunicación del CCH* (7): 56-61 [en línea]. Disponible en <https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/revistas/2024-04/revistamediaciones7.pdf> (consulta: mayo de 2024).
- Ortega, Remberto (2021). “La pandemia del Covid-19 como experiencia límite del sentido de la existencia del ser humano posmoderno”. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* (30): 273-296.
- Pranis, Kay (2006). *Manual para facilitadores de círculos de paz*. San José, Costa Rica: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de

Justicia/Poder Judicial.

Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) Programas Actualizados de las Asignaturas 2015-2016 [en línea]. Disponible en <<https://www.cch.unam.mx/programasestudio>> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de Ciencias y Humanidades (2022). Modelo Educativo [en línea]. Disponible en <<https://www.cch.unam.mx/modelo>> (consulta: mayo de 2024).

- [1] En este caso, la crítica que más llama nuestra atención hacia el sistema patriarcal se relaciona con el sometimiento de las mujeres. Silvia Federici (2010), filósofa y activista feminista, hace una crítica profunda al sistema patriarcal, el capitalismo y el trabajo reproductivo; sostiene que esta tensión existencial es más frecuente, quizás, en el caso de las mujeres, porque agudiza la condición de sometimiento, de inferioridad; el trabajo de la mujer ha sido invisibilizado. Sin embargo, es la mujer la que forma la base del proceso de acumulación originaria dentro del mismo capitalismo.
- [2] Es la corriente que trata sobre la construcción propia que se hace de manera continua, como resultado de la interacción entre los factores cognitivos y sociales. “La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 14).
- [3] En nuestra universidad, las recomendaciones por incorporar la perspectiva de género a las prácticas docentes son cada vez más notorias; este recurso metodológico fue propuesto en los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, publicados en la *Gaceta UNAM* el 7 de marzo de 2013, que se difundieron en varios sitios *web* y medios impresos de la UNAM. Uno de estos sitios es la página del Consejo Universitario, que reproduce el glosario para la igualdad de género con algunas modificaciones y mejoras sobre el primer documento publicado. Así, en dicho documento, la perspectiva de género: “Es un enfoque de análisis empleado en estudios, investigaciones, políticas y programas, que implica reconocer las atribuciones y representaciones sociales que se construyen tomando como referencia las diferencias sexuales entre hombres y mujeres. Este enfoque articula el género con clase social, etnia, edad, preferencia sexual y religión” (“Glosario para la igualdad de género en la UNAM”).
- [4] Una de las teóricas feministas que abordó cuidadosamente el tema antes de la pandemia es la filósofa italiana Silvia Federici (2019), que critica desde el marxismo la estructura económica y la serie de abusos que esconde el sistema patriarcal a través de esta vía.
- [5] Durante la pandemia surgió el fenómeno social de las “nenis”, mujeres emprendedoras que realizan labores de envío, venta de artesanías, ventas por internet, trueque e intercambio de trabajos domésticos por algunos víveres o elementos a acordar.
- [6] Escribir con letra minúscula inicial el nombre de esta filósofa y activista feminista es importante porque ella misma menciona que se trata de un posicionamiento político que busca la horizontalidad en todos los ámbitos. Por esta razón, respetamos la petición que nos hace y ponemos su nombre como ella lo exige.

- [7] Nombre de la actividad: 25N. Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres y las Niñas. Exposición de carteles, ponencias, canciones, poemas, entre otras actividades, para evidenciar la violencia contra las mujeres y las niñas. Discusión, socialización de información. Activismo e información. Se realizó de manera virtual, y tuvo mayor alcance, pues trascendió los límites de la comunidad ceceachera, particularmente de Azcapotzalco, con 58 participantes en 2021 y más de cien en 2022. Nombre de la actividad: 8M. Muestra de Carteles en Conmemoración del Día Internacional de la Mujer (2021 y 2022). Nuestro objetivo fue atender el papel que juegan las mujeres dentro de la filosofía, en especial evidenciar la diversidad filosófica, lo cual nos parece de sumo interés en la formación académica. Por esto, insistimos en la exploración del conocimiento y la reflexión de las diferentes formas de pensar.
- [8] Kay Pranis es una jurista estadounidense que desarrolló la metodología de los círculos de paz como una forma de implementar la justicia restaurativa en la sociedad. Este método se usa actualmente en muchos países como medio para solucionar conflictos de diversa índole.
- [9] Antes de tratar el tema propuesto se preguntaba qué nos pareció, si nos gustó, qué sentimos; sólo elementos de primera mano, sin reflexión ni análisis. Poco a poco se complejizaban las siguientes cuestiones y se entraba al tema de manera natural, y sin que se dieran cuenta ya estaban filosofando, analizando el tema y haciendo crítica. Así pasamos de un círculo de diálogo a un círculo de estudio sin enfatizar el método. Esto lo sigo haciendo, pero ahora de manera presencial.

Equidad educativa: los desafíos de las comunidades de conocimiento de tutores y asesores de educación media superior

Graciela Carrazco López

Javier Consuelo Hernández

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Hasta antes de la pandemia de Covid-19, las Comunidades de Conocimiento de asesores y tutores de educación media superior en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizaban su labor en modalidad presencial; es decir, en sus instalaciones académicas. Esto significaba no sólo la asistencia a las aulas, sino la construcción de una forma de trabajo que elegían y que representaba, además, una perspectiva de desarrollo académico y profesional basada en habilidades cognitivas acordes con una situación sociocultural y emocional específica.

Durante la contingencia sanitaria (2020-2021), estas Comunidades de Conocimiento se reconfiguraron a partir del uso de recursos digitales para continuar con la formación escolar y el desarrollo social del estudiantado, lo que trajo consigo, a su vez, el desafío del desarrollo de nuevas habilidades para la interacción social y la formación docente, pero sobre todo el reconocimiento del criterio de *equidad educativa*.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), la equidad educativa es una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todo el estudiantado se considera de igual importancia. Subraya que las diferencias individuales no deben considerarse como problemas a los que se debe dar solución, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje, y que estas diferencias pueden actuar

como catalizador para la innovación en beneficio de todo el estudiantado, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar.

En este mismo sentido de la justicia y la ponderación hacia la igualdad de condiciones, Deas Kendall (2019) afirma que la equidad educativa debe ser entendida como la distribución idónea de los recursos críticos en el sistema educativo, no sólo los de naturaleza financiera, sino también los de capital humano de calidad, en clara referencia a las Comunidades de Conocimiento.

La equidad educativa durante la pandemia fue la preocupación más importante para las Comunidades de Conocimiento en la educación media superior, caracterizada por la participación, la colaboración y la construcción colectiva. Son configuraciones sociales que suponen una red de relaciones personales y entre conceptos o códigos subjetivos que se construyen para la toma de decisiones y para la acción en torno a una situación concreta; además, se organizan y se sostienen por sus interacciones, comparten características de grupo-red y desarrollan vínculos entre distintos sujetos (De la Garza, 2005, citado en Gutiérrez Serrano, 2009).

El grupo-red se configura como un conjunto de personas que comparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común, donde se aportan valores. Se basa en la confianza y desarrolla estándares en la forma de trabajo, con el propósito o la misión que también les es común. Un factor importante es la disposición a aprender; es decir, todos los actores que la conforman deben estar dispuestos a interactuar constructivamente con su ambiente para fortalecer las redes, ya que su integración constituye un paso previo para la conformación de las Comunidades de Conocimiento, permitiendo compartir conocimiento, infraestructuras, tecnologías, ideas, experiencias, o bien inferir en la búsqueda de la innovación continua (Vega, 2004, citado en Martínez *et al.*, 2007).

Por lo tanto, las Comunidades de Conocimiento son aquellas que tienen un proyecto de transformación social donde comparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común. Su conocimiento tácito se fundamenta en las percepciones subjetivas y está enraizado en las acciones y experiencias de cada individuo —también en sus ideales, valores y emociones— y se transmite eficientemente en la organización de forma directa a través de programas de aprendices, comunidades de práctica o comunidades de tutorías (Koulopoulos y Frappalo, 2001, citados en Martínez *et al.*, 2007). En

este sentido, las Comunidades de Conocimiento fueron muy importantes en el desarrollo de las responsabilidades de asesoría y tutoría dentro de la UNAM durante el confinamiento.

Los programas de asesoría[1] y tutoría[2] para el estudiantado en la ENCCH se institucionalizaron durante la gestión del doctor José Ramón Narro Robles. Es decir, que las bases de la asesoría, como estrategia de acompañamiento personalizado y atención a las dificultades de aprendizaje, quedaron suscritas en su primer periodo como rector con el Plan de Desarrollo de la Universidad 2008-2011. Dentro del apartado tercero, “Las líneas rectoras para el cambio institucional”, el rubro de docencia señalaba en su punto 1: “Mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los alumnos y aumentar la equidad en el acceso a los elementos que favorezcan su desempeño”. Sin duda que con los términos de calidad, pertinencia y equidad se resaltaba la importancia de mejorar el rendimiento escolar, el egreso y la eficiencia terminal (Universidad Nacional Autónoma de México, 2008).

Es a partir de las líneas rectoras que se solicita a cada una de las entidades académicas establecer un programa de apoyo para el estudiantado, con especial atención a quienes presentaban bajo rendimiento o condiciones desfavorables. En consecuencia, en 2011 se instauró el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y se diseñó el Programa de Seguimiento Integral (PSI) para identificar tendencias en las trayectorias escolares a partir de un sistema de información que permitiera tomar decisiones (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019).

En el segundo periodo del rector Narro se presentó el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, que consideraba en el eje 1: “Mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de la UNAM e incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño”. De este modo, el criterio de equidad era “indispensable para lograr un nivel adecuado de calidad educativa en forma homogénea [por lo que] asumir ese criterio implica dar un trato especial a quienes requieren mayor atención y apoyo” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012: 10). Se trataba no sólo de que el estudiantado tuviera la oportunidad de ingresar a estudios universitarios, sino de asegurar su permanencia conforme a los planes de estudio y alcanzar un egreso satisfactorio.[3]

En este marco, el Programa Institucional de Tutoría (PIT) se reconocía con la iniciativa de promover programas de formación integral para el estudiantado que tuvieran una incidencia en el egreso con la perspectiva de la denominada calidad educativa; es decir, una atención en el desempeño escolar para “reducir el rezago académico y mejorar su aprovechamiento mediante la organización de un sistema de tutores” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012: 11).

Por lo tanto, el 23 de mayo de 2013 se publicó el Acuerdo por el que se Establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. Este sistema ha tenido como objetivo mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación del estudiantado de las entidades académicas del bachillerato y la licenciatura, así como incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013a). También se establecieron los Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM para orientar a las entidades académicas (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013b).

Derivado de lo anterior, se puso en marcha el Programa Institucional de Tutoría con el objetivo de que el estudiantado de bachillerato y licenciatura alcanzara un desempeño escolar favorable, donde se reconocía la formación integral y escolar como fundamentales en la trayectoria escolar. La responsabilidad de este programa era operar el Sistema Institucional de Tutoría (SIT), gestionado por el trabajo de los coordinadores de los programas institucionales de tutorías de cada entidad, lo que permitió un trabajo colaborativo de los responsables institucionales con sus respectivos enlaces académicos o subcoordinadores a través del Sistema de Seguimiento de Tutoría (Siset) (Universidad Nacional Autónoma de México-Sistema Institucional de Tutoría, 2020).

Esta estructura permitió atender cinco distintas modalidades de tutoría, a saber: la *individual*, cuando el tutor atiende en forma personal al alumno y define con él los objetivos de la tutoría; la *grupal*, cuando el tutor atiende a un grupo de alumnos con necesidades académicas similares; la *grupo-clase*, cuando el tutor atiende a los alumnos que conforman un grupo de una asignatura; la *entre pares*, cuando el tutor es un alumno de semestres o ciclos

anuales avanzados respecto al tutorado y que acompaña, bajo la dirección de un tutor, a uno o más alumnos de nuevo ingreso en el proceso de adaptación e integración a la vida universitaria, y la *a distancia*, dirigida a alumnos de los sistemas de educación *abierta* y *a distancia*, mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013a).

Después, el rector Enrique Luis Graue Wiechers señalaba en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017) los conflictos de la universidad pública en el México del siglo XXI; entre otros, la inequidad social, la escasa eficiencia terminal, el rezago educativo y los altos índices de reprobación y deserción. En el programa estratégico 3, “Apoyo a la formación de los alumnos”, señalaba que esta línea de acción estaba dirigida al “seguimiento, acompañamiento y fortalecimiento de la formación integral de los alumnos, para favorecer la permanencia, el buen desempeño, la continuidad y la conclusión satisfactoria de los estudios universitarios” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017: 11).

En el segundo periodo del rector Graue, el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 señalaba en el eje 2, “Cobertura y calidad educativa”, que un programa prioritario era el 2.1. Bachillerato, donde se podían destacar dos proyectos primordiales: “Crear un programa integral de apoyo al bachillerato que favorezca el proceso de aprendizaje y contribuya a reducir la deserción y rezago escolar, a través del uso de materiales en línea novedosos e innovadores” y “Revisar y fortalecer el Sistema Institucional de Tutoría” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020: 13); es decir, los programas de asesoría y tutoría ocuparon un lugar preponderante con el objetivo de hacer frente a las inequidades educativas que se acentuaron, sin duda, durante la pandemia.

Por su parte, la ENCCH externó en el Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 de su director general, Benjamín Barajas Sánchez, su preocupación por la situación de marginalidad que presentaba el estudiantado que ingresaba al CCH, lo que se observaba en su grado de aprovechamiento escolar (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018). Por esto, dos de los programas integrales prioritarios fueron el Programa Institucional de Tutoría y el Programa Institucional de Asesoría. Sus líneas de acción fueron el “Acompañamiento en

los primeros semestres, a través del Programa Institucional de Tutoría (PIT)” y el “Mejoramiento de los aprendizajes en los semestres 2º al 6º”, respectivamente (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018: 19-20).

En ese sentido, la ENCCH publicó los Lineamientos de PIT y PIA, donde se mencionaba que eran dos programas prioritarios en el Plan de Trabajo de la Dirección General por tratarse de “una actividad relevante que contribuye a la formación integral de los alumnos, a través de una variedad de estrategias educativas y docentes que apoyan puntualmente el desarrollo de sus potencialidades para obtener un mejor desempeño académico” (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019: 11). Por lo tanto, ha sido un documento base para los cinco planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Sur y Oriente) que fue elaborado por la Coordinación General del Programa Institucional de Tutoría y las coordinaciones locales.

Del Programa Institucional de Tutoría se derivan los denominados Planes de Acción Tutorial (PAT), que son documentos elaborados por las Coordinaciones Locales “donde se definen un conjunto de acciones y tareas específicas, mediante las cuales se diseña el contenido y la ejecución de la tutoría, en el contexto de las necesidades académicas por turno y semestre” (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019: 12). Cada plantel presenta tres Planes de Acción Tutorial de periodicidad anual: el de primero y segundo semestres, el de tercero y cuarto semestres y el de quinto y sexto semestres. Tanto los Programas Institucionales de Tutorías como los Planes de Acción Tutorial son enviados al Sistema Institucional de Tutoría, que depende directamente de la Secretaría General de la UNAM.

En el caso de la ENCCH existen tres tipos de intervención en tutoría: inductiva, preventiva y remedial. La *inductiva* se realiza con el estudiantado de primer ingreso y su objetivo es incidir en el proceso de adaptación al modelo educativo del Colegio, para asumirse como actor en el desarrollo de su propio aprendizaje; la *preventiva*, con acciones dirigidas a la orientación y el apoyo académico para superar dificultades de aprendizaje de distintas asignaturas, lo cual liga al Programa Institucional de Tutoría con el Programa Institucional de Asesoría; y la *remedial*, para quienes no lograron acreditar las asignaturas en el

semestre inmediato anterior (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019). Estos tres tipos de intervención se reconocen como una labor donde autoridades escolares, docentes, padres de familia y estudiantes se involucran en un mismo sentido de acompañamiento, ya que el desempeño escolar es multifactorial.

A su vez, las Comunidades de Conocimiento de tutores deben transitar por las cuatro fases del Programa Institucional de Tutoría: diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación. *Diagnóstico*, para identificar las necesidades académicas de cada grupo y las potencialidades de cada uno de sus integrantes; *planeación*, para elaborar un plan de trabajo que programe actividades específicas y en donde se restituya el sentido de responsabilidad compartida; *seguimiento*, para registrar las sesiones de tutoría en el Sistema de Seguimiento de Tutoría que permitan compartir experiencias de éxito, y *evaluación*, para reflexionar sobre las actividades tutoriales que se realizaron, los avances y las dificultades de operación, lo que requiere de un perfil docente específico (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019). Antes de la pandemia, la tutoría concebía la actividad presencial como una forma de observar, escuchar, recuperar propuestas y construir soluciones colectivas ante la diversidad del estudiantado, pero, desde luego, los focos de atención no eran los mismos cuando llegó la pandemia, lo que generó estrategias de atención a través de los medios digitales, en donde la inequidad fue más visible, derivada del dilema de las nuevas formas de comunicación y de los recursos intelectuales y materiales que esto representaba.

LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA DEL ESTUDIANTADO EN LA ENCCH EN TIEMPOS DE COVID-19

El 12 de marzo de 2020, en la portada de la *Gaceta UNAM* se anunciaba la llegada del SARS-CoV-2: “Pandemia. La califican así por su diseminación, no por su gravedad. Más de 118 mil casos de Covid-19 en 114 países” (*Gaceta UNAM*, 2020a); para la siguiente publicación, aparecía un comunicado en la contraportada dirigido a la comunidad universitaria en los siguientes términos:

se ha decidido iniciar, a partir de este martes 17 [de marzo], la suspensión paulatina y ordenada de las clases en nuestros diferentes *campi*, con vistas a que el próximo fin de

semana la suspensión de clases sea total. Corresponderá a las autoridades de cada escuela y facultad, así como a los titulares de las demás entidades académicas, determinar los tiempos y las modalidades específicas que mejor respondan a las necesidades de cada comunidad. En todos los casos se prestará especial atención a que la interrupción de actividades académicas presenciales no cancele la posibilidad de los alumnos de cumplir con los estudios que el ciclo escolar demanda, por lo que se propiciarán las condiciones para facilitar las labores de enseñanza-aprendizaje desde los domicilios (*Gaceta UNAM*, 2020b: 40).

En un principio todo fue incertidumbre, por lo que los docentes trataron de resolver la situación con correos electrónicos, grupos de WhatsApp y Facebook o por la plataforma Teams. Esto evidenció una serie de problemáticas que antes de la pandemia no habían sido tomadas en cuenta y una gran parte de la población estudiantil no tenía los recursos mínimos para continuar con sus responsabilidades: no poseían una computadora ni internet ni un espacio propio para el estudio; tampoco tenían las habilidades para utilizar las distintas plataformas y el único recurso era, muchas veces, un teléfono celular sin internet. En cuanto fue posible, algunos estudiantes tomaron clases con la conectividad de los parques públicos o afuera de locales comerciales, como, por ejemplo, una panadería, donde los dueños les facilitaron las contraseñas de internet.

Las y los estudiantes de bachillerato dedicaron menos tiempo a sus clases en línea con respecto a sus pares de licenciatura. Las mujeres les dedicaron, en promedio, 16 horas a la semana, mientras que los varones destinaron 13 horas a la semana (Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023). Cabe destacar que el estudiantado se dedicó a investigar por cuenta propia los contenidos de las clases.

También es importante decir que el estudiantado de bachillerato refirió haber trabajado durante la pandemia, por lo que las clases en línea pasaron a un segundo plano: 8% de las mujeres lo hizo, en contraste con 13% de los hombres. Los estudiantes señalaron que participaron en el gasto de la casa en 16%, frente al 12% de las estudiantes (Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023).

Respecto al tiempo dedicado a las labores del hogar, las estudiantes de bachillerato dedicaron seis horas a la semana y los hombres del mismo nivel

destinaron cinco horas. Las mujeres de bachillerato señalaron dedicar en promedio dos horas a cuidar niños pequeños, mientras que los estudiantes del mismo nivel destinaron una hora. En este rubro también se considera el cuidado de personas mayores, con un promedio de una hora a la semana (Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023).

Esto significó para las Comunidades de Conocimiento trasladar una manera de *ser* y *hacer* de la docencia presencial a una muy distinta, mediada por dispositivos electrónicos, donde el estudiantado se conectaba a sus sesiones escolares, de asesoría y de tutoría mientras realizaba otras actividades en sus horarios o centros de trabajo que requerían de su atención.

ESTRATEGIAS EJECUTADAS POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Para lograr la equidad educativa con el estudiantado, la rectoría de la UNAM, en general, y la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, en particular, establecieron estrategias para el ciclo escolar 2020-2021:

1. Abrir convocatorias de becas (Conectividad UNAM) para dar acceso a internet a partir de la entrega de dispositivos electrónicos asociados (25 mil tabletas, 12 mil módems y tarjetas SIM para la conectividad celular), que en una primera fase se enviaron por paquetería a los domicilios del estudiantado (*Gaceta UNAM*, 2020d). En total se otorgaron 270,965 becas en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como a egresados universitarios. Las modalidades de becas en el nivel medio superior fueron: *a)* Beca para el Bienestar Benito Juárez, *b)* Becas para Trabajadores e Hijos de Trabajadores (cláusula 90 del Contrato Colectivo de Trabajo, STUNAM), *c)* Programa de Apoyo Económico a Alumnos Deportistas que Participan en las Escuelas Infantiles y Juveniles del Deporte Universitario, *d)* Beca Idioma, *e)* Programa de Becas para Alumnos Deportistas de Equipos Representativos de la UNAM, *f)* Becas para los Hijos de los Trabajadores Académicos de la UNAM (cláusula 93 del Contrato Colectivo de Trabajo), *g)* Beca para apoyo a grupos vulnerables provenientes de zonas marginadas del país (Iniciación), *h)*

Beca Tablet con conectividad, e i) Beca de Conectividad UNAM (módem) (Álvarez Díaz de León, 2023). Para este periodo también se elaboró y aplicó por primera ocasión la encuesta Percepción del Servicio y los Objetivos de las Modalidades de Becas de la UNAM 2020-2021 a través del Sistema Integra. Entre los resultados más importantes se destacaba que la mayoría del estudiantado manifestó estar satisfecho con los servicios brindados por las dependencias universitarias que operaban las modalidades de becas (Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Orientación y Atención Educativa, 2023) y se establecieron cinco centros de acceso PC Puma en distintas facultades y escuelas de la UNAM. En el caso de los Colegios, los primeros centros en operar estuvieron en Naucalpan, Vallejo y Oriente, y después en los planteles Azcapotzalco y Sur; este trabajo se logró en coordinación con la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (Fundación UNAM, 2020) para el préstamo de equipos de cómputo y espacios con conectividad para tener mejor acceso al aprendizaje a distancia.

2. Instalar filtros sanitarios en las 48 sedes utilizadas para la aplicación del examen de ingreso del nivel medio superior. La UNAM siempre mantuvo la postura de realizar el examen de ingreso de forma presencial para garantizar la equidad, ya que la institución estaba comprometida con la igualdad de oportunidades y no se quería favorecer a quienes pudieran tener mejores condiciones de conectividad (*Gaceta UNAM*, 2020c).
3. Diseñar y elaborar una nueva aplicación informática para el Examen Médico Automatizado (EMA) de ingreso y egreso para los sistemas presenciales y el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), ya que por el distanciamiento “no fue posible llevar a cabo las interacciones para la toma de peso y talla, la medición de la agudeza visual y el diagnóstico de salud de la cavidad oral” (Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Atención a la Salud, 2020: 7).
4. Acentuar el apoyo de los distintos programas, como el Programa de Asesoría en Línea (PAL), el Programa Recursamiento Inmediato (PRI), el programa Recursamiento Inmediato Intensivo en Línea (RIIL), el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), el Programa Institucional de Tutoría

(PIT), el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Emergente de Recuperación de los Cursos Ordinarios (PERO), mediados por dispositivos electrónicos para la comunidad escolar del Colegio. En este sentido, tanto el PIT como el PIA fueron estrategias medulares para las Comunidades de Conocimiento que buscaron alcanzar la equidad educativa en tiempos de pandemia (Cornejo Oviedo, 2023); por esto, fue muy importante brindarles la oportunidad de aunar su experiencia profesional y sus conocimientos especializados para revisar su práctica, así como tener acceso a los cursos de capacitación en línea para mejorar las capacidades educativas con la tecnología y la educación a distancia (*Gaceta UNAM*, 2020b) y así potenciar la sensibilidad y flexibilidad de las Comunidades de Conocimiento ante un estudiantado en condiciones de desventaja.

LA RECONFIGURACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE CONOCIMIENTO DE ASESORÍA Y TUTORÍA EN LA ENCCH DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19. RETOS Y OPORTUNIDADES

La pandemia fue un acontecimiento que generó una serie de emociones encontradas, tanto por lo que acontecía a nivel institucional como por lo personal.

Previo a la pandemia, se empezó a trabajar en el Seminario TAP [Tutoría, Asesoría y Psicopedagogía], donde trabajábamos en el acompañamiento; esto implicaba que hubiera comunicación entre las tres instancias: tutoría, asesorías y psicopedagogía de los planteles y de Dirección General. Eso facilitó las cosas durante la pandemia, porque fue reorganizarnos, (...) ver con tutoría primero cómo íbamos a localizar a los alumnos y que le tomaran el pulso a la situación que estábamos viviendo, porque, como todos sabemos, hubo profesores que desaparecieron, hubo alumnos que desaparecieron y, entonces, no hallábamos ni cómo encontrarlos; fue a través del Programa Institucional de Tutorías como se empezó a detectar lo que estaba pasando con estos alumnos, y sobre todo porque estábamos muy cerca de cerrar el semestre, teníamos como un mes, dos semanas, para terminar (...). Tuvimos reuniones con los coordinadores de tutoría y ellos nos decían “pues hay que tener reuniones con los tutores”; entonces, cada plantel se fue reorganizando para tener las reuniones y que desde oficinas centrales nos pusiéramos todos de acuerdo para trabajar a través de la plataforma Teams. Se organizaron los grupos de tutores a través de Teams, continuamos con el Seminario de Tutorías con Pedagogía; pero, sobre todo, para

darles herramientas a los tutores para trabajar en línea, porque no todos tenían esas herramientas; obviamente, antes, era una tutoría más presencial, individual o en grupo o pequeños grupos, y ahora pues dependemos mucho del tutor, sobre todo de los datos de los alumnos y padres de familia, y con esto se empezó a hacer un diagnóstico de la situación (M. Monsalvo, en entrevista realizada el 14 de junio de 2023).

El documento titulado Lineamientos de PIT y PIA se publicó el 8 de noviembre de 2019, cuatro meses antes del confinamiento, con el objetivo de tener más elementos para la guía del trabajo de asesoría y tutoría. En este documento se señalaba que un asesor era un profesor en funciones que realizaba el trabajo de apoyo académico en las modalidades establecidas por el Programa Institucional de Asesoría (PIA): la presencial (individual, en pequeño grupo y círculo de estudio) y la mixta o semipresencial. Era un docente a quien se podía contratar por horas de formación complementaria, un maestro de tiempo completo que desarrollaba un proyecto de área complementaria en el programa o un profesor que participaba voluntariamente (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019).

Desde la perspectiva de Francisco Ayala (2015), la función del docente como asesor es natural a su propio ejercicio, dadas sus cualidades y quehaceres como sujeto formador de otras personas. Las Comunidades de Conocimiento son el símbolo de autoridad fuera de la familia; es decir, que su condición moral tiene que ver con la atención a situaciones de aprendizaje escolar vinculadas a las de orden emocional (asesoría personal), así como con la atención fuera del horario de clase, dada la necesidad de atender requerimientos de hábitos de estudio o rasgos intelectuales para enfrentar con éxito el curso (asesoría académica).

Por lo tanto, es necesario que los asesores reúnan los siguientes requisitos: conocer y poner en práctica el modelo educativo del Colegio y estar dispuestos a promover en el estudiantado el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo; acreditar el examen de conocimientos y aptitudes para la docencia en las asignaturas que cubriría para el PIA; mostrar evidencias de formación continua con cursos relacionados con herramientas *web* o certificaciones como asesor a distancia; conocer el programa de las asignaturas impartidas; ser empático, respetar la diversidad y tener amplia capacidad para la comunicación asertiva; gozar de una imagen favorable entre la comunidad docente y estudiantil, y estar familiarizado con el Modelo Estadístico de Trayectoria Escolar y los sistemas de registro para su actividad como asesor, entre otros

requerimientos (Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019).

Por su parte, los tutores son “profesores de tiempo completo, de asignatura y otras figuras académicas de la institución” (Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019: 16) que asumen el compromiso de orientar y acompañar el proceso de formación integral del estudiantado durante un ciclo escolar. Se espera que cumplan con un perfil específico: haber tomado los cursos de inducción al modelo educativo, de didáctica de la disciplina y de formación de tutores, así como identificar las dificultades académicas a través del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), del Examen Diagnóstico Académico (EDA), del Programa de Seguimiento Académico (PSI) y de las Jornadas de Balance Académico (JBA). También es importante participar en los cursos de formación para tutores establecidos por la Secretaría Académica, la Coordinación General y la Local del Programa Institucional de Tutoría; realizar al menos cuatro sesiones por semestre en alguna de las modalidades, con el objetivo de identificar las necesidades que permitan a la institución afrontar las inequidades y mantener comunicación con los docentes de grupo y con los padres de familia.

Esquema 1
Programa de Seguimiento Integral (PSI) de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades



Fuente: Elaboración propia con base en *Gaceta CCH* (2019) [en línea]. Disponible en <<https://www.cch.unam.mx/comunidad/lineamientos-pit-pia>>.

Empero, a sólo unos meses de haberse expedido estos lineamientos llegó la emergencia sanitaria por Covid-19; rápidamente, las Comunidades de Conocimiento retomaron sus responsabilidades a partir de un requerimiento institucional, pero después derivó en convocatorias propias de los actores

involucrados que presentaron coincidencias; esta circunstancia obligó a las Comunidades de Conocimiento de asesores y tutores en la educación media superior a reconfigurarse (Gutiérrez Serrano, 2009) como se expone a continuación.

Reforzamiento de un grupo central

Ante la emergencia sanitaria fue indispensable reforzar la presencia de un liderazgo institucional que permitiera ser el eje de acción del grupo. Esto recayó en el Sistema Institucional de Tutorías (Universidad Nacional Autónoma de México-Sistema Institucional de Tutorías, 2020) que mantuvo la organización del Seminario Permanente de Tutoría en la UNAM durante 2020 y 2021, con el objetivo de compartir experiencias que aportaran al desarrollo de estrategias que fortalecieran los programas institucionales de tutorías de las entidades académicas. Además, mantuvo los cursos a distancia denominados Fundamentos y Estrategias para la Tutoría e Inducción para Tutores y el uso de la plataforma del Sistema de Seguimiento de Tutoría (Siset) para registrar esta actividad. El Sistema Institucional de Tutorías coordinó a todas las instancias de la UNAM, incluida la Dirección General del CCH, que a su vez estableció relaciones tipo *grupo-red* con los diferentes responsables de los cinco planteles de la ENCCH. Para su ejecución, se mantuvieron los vínculos con los respectivos funcionarios para coordinar el trabajo de los planteles, que entre otras tareas tuvieron que reorganizar los planes de acción tutorial, en los cuales se tenía que dar prioridad a los estudiantes de nuevo ingreso, los becarios, los de alto rendimiento y los que estuvieran en condiciones de vulnerabilidad o riesgo (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013b), con el propósito de favorecer su identidad, integración y permanencia en la institución. La Dirección General de la ENCCH organizó el Primer Encuentro de Tutoría en Línea (18 y 19 de febrero de 2021) y el Segundo Encuentro de Tutoría en Línea (21 y 22 de abril de 2022), donde se presentaron mesas de trabajo sobre experiencias de tutoría en línea y conversatorios sobre la motivación y el acompañamiento. También se realizó la Feria Virtual de Asesoría (11 y 12 de mayo de 2021), con el objetivo de que los asesores diseñaran juegos didácticos sobre distintas asignaturas en plataformas de uso libre (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021) para contribuir a los aprendizajes.

Potenciación de las comunidades heterogéneas

Los funcionarios, los integrantes de la Coordinación General de Tutoría del CCH, los responsables de tutoría y asesoría de cada uno de los planteles y las Comunidades de Conocimiento de asesores y tutores poseían trayectorias y perfiles profesionales y académicos diversos, por lo que confluyeron experiencias administrativas, académicas y escolares que permitieron una mayor riqueza de perspectivas y reflexiones; gracias a esto, se desarrollaron distintos enfoques, niveles de análisis y propuestas en la atención y resolución de problemas, de acuerdo con los diferentes contextos de cada plantel. Asimismo, un gran número de académicos con alguna comisión administrativa tuvo que integrarse al Programa, para atender a la mayor cantidad de estudiantes posible, pues la demanda de información no sólo se limitaba a la asesoría académica, sino a la administración escolar, a la incertidumbre sobre los criterios de acreditación y a las condiciones para el egreso.

Comunidades transitorias

Estas Comunidades de Conocimiento pasaron de establecer relaciones estrechas a entablar relaciones más abiertas por los cambios implícitos en la estructura administrativa y académica debido a la pandemia y sus consecuencias en la salud pública, que incluso obligaron a muchos docentes a asumir labores de tutoría sin necesariamente tener un registro como tales.

Comunidades con relaciones multidireccionales

Mediante las plataformas de Zoom y Teams, y en menor medida de Google Classroom y Moodle, se establecieron relaciones multidireccionales, lo que permitió una interacción dentro de la heterogeneidad de las funciones inherentes a la estructura académica y administrativa de quienes no se encontraban en la estructura administrativa formal, así como del estudiantado y de los padres de familia.

Diversificación de las funciones de los integrantes de las comunidades

Todos los involucrados tuvieron que desempeñar distintas responsabilidades como funcionarios, gestores, docentes, investigadores, asesores y tutores, entre otros roles. Esto trajo como resultado, por un lado, el conocimiento profundo de la institución y sus problemáticas y, por el otro, el desafío de atender al estudiantado con una perspectiva de equidad educativa.

Diversificación de las tareas de los integrantes de las comunidades

A partir de la contingencia sanitaria, la Secretaría de Informática de la ENCCH abrió un espacio para asesorías en línea, lo que permitió construir de manera colectiva y subir a la plataforma del Programa de Seguimiento Integral un tutorial para responder a una solicitud de asesorías en línea y ofrecerlas en Teams. Dado que se buscaba proporcionar una formación integral a los estudiantes del Colegio, se elaboraron tutoriales para el estudiantado y los docentes para llevar a cabo las sesiones, así como solicitar y programar asesorías y utilizar la función del *chat*. Las sesiones abiertas de videoconferencia para el trabajo colaborativo con las coordinaciones locales del Programa Institucional de Asesoría y las Comunidades de Conocimiento de asesores fue una tarea permanente; para cumplirla, se habilitó un canal de YouTube con videos instruccionales sobre diversas temáticas, como el registro de asesorías en el Programa de Seguimiento Integral. Asimismo, se potenció la plataforma Moodle para asesoría (dirigida tanto al estudiantado como a las Comunidades de Conocimiento) y se orientó para el aprendizaje asíncrono; también se elaboraron *screencasting* (videografías) mediante distintas aplicaciones. La página *web* del Programa Institucional de Asesoría central alojó un repositorio de juegos didácticos diseñados por asesores, difundido en su momento por los diferentes canales de comunicación de la ENCCH (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021). La difusión y promoción de estas actividades era tarea de los responsables del Programa Institucional de Asesoría, con el apoyo de las Comunidades de Conocimiento de tutores, quienes recibían las inquietudes del estudiantado y de padres de familia en términos académicos, administrativos, psicoafectivos y socioemocionales.

APRENDIZAJES POSPANDÉMICOS

Las Comunidades de Conocimiento de asesoría y tutoría afrontaron el reto de la equidad educativa. De acuerdo con Antoni Giner y Oscar Puigardeu (2008), las actividades sustantivas deben generar condiciones para la reflexión sobre algunos niveles de comunicación, así como sus manifestaciones; promover las habilidades sociales a través del reconocimiento de valores, como la responsabilidad personal y comunitaria; acompañar al estudiantado en el desarrollo de habilidades cognitivas y psicoafectivas; promover acciones para el cuidado de la salud física y emocional que atiendan los trastornos alimenticios y fomenten la alimentación sana, que permitan la reflexión sobre los factores de estrés y los trastornos del sueño y que alerten sobre las consecuencias del consumo de alcohol y otras sustancias psicotrópicas; transformar la dinámica de las relaciones en el aula para el fomento de las metodologías de los círculos de paz, los círculos de estudio y los círculos de autoayuda; guiar al estudiantado sobre el sentido de la educación, el perfil de egreso, el proceso de formación disciplinaria, las necesidades académicas y la autorregulación; y orientar sobre las trayectorias académicas/profesionales y las aptitudes/actitudes para el alcance de las metas.

Cabe señalar que en la ENCCH el trabajo de las Comunidades de Conocimiento de tutoría se da básicamente en dos vertientes: con la incorporación del profesorado al Programa, en su mayoría académicos de asignatura, varios interinos, que de manera voluntaria y guiados por los requisitos de mejores condiciones laborales aceptan desarrollar la tutoría en uno o dos de sus grupos curriculares, como lo sugiere el Programa Institucional de Tutoría, y con la incorporación de tutores pares, estudiantes de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala que desarrollan sus prácticas profesionales como tutores de los grupos que no han sido cubiertos por los docentes del plantel, particularmente grupos de los primeros cuatro semestres, que es en donde pone énfasis el Programa Institucional de Tutoría.

Yo concibo la tutoría como una herramienta para acompañar al estudiante (...) propiamente como tutor, o no; tengo la costumbre de tener una atención con los estudiantes y ellos, en ocasiones, me decían: “Es que a nuestro tutor ni lo conocemos”; es el tema de los externos, que a veces desconocen un poco la dinámica del Colegio (...) y en algunos colegas esa palabra de *empatía* no fue muy reproducida (...); yo creo que todo tutor

es un profesor, pero no todo profesor puede ser un tutor (N. Miranda en entrevista realizada el 13 de junio de 2023).

Por lo anterior, es necesario atender la formación de las Comunidades de Conocimiento desde el Programa Institucional de Tutoría en cuanto al sentido de la tutoría: herramientas, recursos de trabajo y alcances, y fomentar espacios de encuentro físicos y a través de la red, aspecto necesario para la profesionalización de este rol docente. La acción tutorial durante la pandemia permitió ingresar a los hogares y reconocer la diversidad de espacios que determinan el aprovechamiento escolar, dialogar con mayor frecuencia con los padres de familia, atender situaciones en un sentido más personalizado e identificar los centros de apoyo a donde se podía canalizar al estudiantado en estados de crisis emocional, así como construir puentes de comunicación con sus pares y con las instancias de dirección. Es decir, sumar voluntades.

CONCLUSIONES

En este texto hemos buscado presentar de forma descriptiva un panorama general de las acciones que tuvieron que realizar la UNAM y la ENCCH para lograr la equidad educativa en el nivel medio superior durante la pandemia por Covid-19 a partir del trabajo de las Comunidades de Conocimiento en cuanto a asesoría y tutoría.

Esta situación se vivió desde el martes 17 de marzo de 2020 hasta el lunes 8 de agosto de 2022, después de que la Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia Coronavirus de la UNAM consideró que era seguro el retorno a las instalaciones, una vez que la comunidad había sido vacunada en el contexto de la quinta ola y había una reducción considerable de nuevos contagios. Es decir, la UNAM pudo regresar totalmente a la presencialidad dos años y cinco meses después de iniciada la contingencia.

En este marco tan complicado, las Comunidades de Conocimiento de asesoría y tutoría de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades tuvieron una participación fundamental. Evidentemente, estas comunidades se reconfiguraron, ya que su mayor reto fue realizar una práctica docente mediada por dispositivos tecnológicos. Con estos grandes cambios, la transformación fue un proceso muy complejo y estos dos programas (asesoría y tutoría) fueron

fundamentales para la solución de problemas y la atención al estudiantado con menos recursos tecnológicos.

Si bien la pandemia permitió potenciar la educación a distancia —debido a que se crearon numerosos repositorios de información, así como aplicaciones para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje—, fortalecer los nuevos canales de comunicación y obtener importantes datos estadísticos, no se han revisado las repercusiones de la reconfiguración de las Comunidades de Conocimiento de la educación media superior en todas sus vertientes ni el esfuerzo que esto significó para lograr la equidad educativa en el estudiantado universitario. Hasta ahora, no hay interpretaciones cualitativas que nos permitan tener un acercamiento a este momento histórico específico, por lo que se sugeriría un trabajo institucional más profundo al respecto.

REFERENCIAS

- Álvarez Díaz de León, Germán (2023). “Los servicios educativos a cargo de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM”. En *La tutoría en la UNAM como una acción vinculante*, coordinado por Sandra V. Ávila Barrera, 63-98. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría General [en línea]. Disponible en <<https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2023-09/Tutoria%20Accion%20Vinculante%202023.pdf>>
- Ayala, Francisco (2015). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Cornejo Oviedo, Alejandro (2023). “El Programa Institucional de Tutoría (PIT) del Colegio de Ciencias y Humanidades. Avances y desafíos”. En *La tutoría en la UNAM como una acción vinculante*, coordinado por Sandra V. Ávila Barrera, 125-163. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría General [en línea]. Disponible en <<https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2023-09/Tutoria%20Accion%20Vinculante%202023.pdf>>.
- Fundación UNAM (2020). “La UNAM ya suma 12 centros de acceso PC Puma” [en línea]. Disponible en <<https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-unam-ya-suma-12-centros-de-acceso-pc-puma/>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaceta CCH (2019). *Lineamientos de PIT y PIA*, suplemento, 8 de noviembre [en línea]. Disponible en

- <<https://www.cch.unam.mx/comunidad/lineamientos-pit-pia>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaceta UNAM* (2020a). “Pandemia. La califican así por su diseminación, no por su gravedad. Más de 118 mil casos de Covid-19 en 114 países”, 12 de marzo [en línea]. Disponible en <<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/200312.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaceta UNAM* (2020b). “Suspensión paulatina de clases. A partir de hoy”, 17 de marzo [en línea]. Disponible en <<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/200317.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaceta UNAM* (2020c). “Mensaje de bienvenida del rector a estudiantes de nuevo ingreso”, 21 de septiembre [en línea]. Disponible en <<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/09/200921.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Gaceta UNAM* (2020d). “Presenta la UNAM Plan de Emergencia de Apoyo a Estudiantes para facilitar y mejorar su capacidad de conectividad y aprendizaje a distancia”, 24 de septiembre [en línea]. Disponible en <<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/09/200924.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Giner, Antoni, y Oscar Puigardeu (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategia para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2009). “Comunidades especializadas de investigación educativa y producción de conocimiento”. En *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*, coordinado por Norma Georgina Gutiérrez, 25-42. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Plaza y Valdés.
- Kendall, Deas (2019). “High-performing teachers, student achievement, and equity as an outcome of educational supervision”, 555-574. *The Wiley Handbook of Educational Supervision*. Medford, MA: Wiley Blackwell.
- Martínez, Marle, Ana Teresa Prieto, Yaneth Rincón y Dilú Carbonell (2007). “Aprendizaje en las comunidades de conocimiento desde una perspectiva organizacional: una aproximación teórica”. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas* 3 (7): 46-64 [en línea]. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930704>>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [en línea]. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>> (consulta: febrero de 2024).
- Romo López, Alejandra (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [en línea]. Disponible en <<http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>>.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011 [en línea]. Disponible en <https://www.ciga.unam.mx/images/formatos/institucionales/00PlanDesarrollo_2008_2011.pdf> (consulta: mayo de 2024).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 [en línea]. Disponible en <<http://www.economia.unam.mx/direccion/PDI2011-2015.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2013a). Acuerdo por el que se Establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. *Gaceta UNAM*, 23 de mayo [en línea]. Disponible en <https://tutoria.unam.mx/es#doc_ins> (consulta: mayo de 2024).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2013b). Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. *Gaceta UNAM* [en línea]. Disponible en <https://tutoria.unam.mx/es#doc_ins> (consulta: mayo de 2024).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 [en línea]. Disponible en <<https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>> (consulta: mayo de 2024).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 [en línea]. Disponible en

<<https://www.ccg.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/PDI-2019-2023.pdf>> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2023). *El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [en línea]. Disponible en <<https://cuaieed.unam.mx/descargas/Fasciculo-Cuidados-Trabajos-Academicos-Estudio.pdf?fbclid=IwAR2DHHgC71Rd-HEE1OkrpikoBiKB8AqZAvZaDFgkmEnnbzgrMoE82TFgW5g>> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Atención a la Salud (2020). Memoria UNAM 2020. México: Universidad Nacional Autónoma de México [en línea]. Disponible en <<https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2020/PDF/15.4-DGAS.pdf>> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2019). *Lineamientos PIT y PIA*. México: Universidad Nacional Autónoma de México [en línea]. Disponible en <<https://www.cch.unam.mx/comunidad/lineamientos-pit-pia>>.

Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Orientación y Atención Educativa (2023). *Primer dossier de manuales de becas UNAM. Periodo 2016-2022*. México: Universidad Nacional Autónoma de México [en línea]. Disponible en <https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/wp-content/uploads/2023/05/PRIMER-DOSSIER-DE-MANUALES-DE-BECAS-UNAM-2016-2022_compressed-1.pdf> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018). Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022. México: Universidad Nacional Autónoma de México [en línea]. Disponible en <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI_DGCCH_2018-22.pdf> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2020). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y*

Humanidades [en línea]. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2020-06/protocolo-equivalencias.pdf> (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2021). Informe de Trabajo 2020-2021 [en línea]. Disponible en https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_DGCCH_2020-2021.pdf (consulta: mayo de 2024).

Universidad Nacional Autónoma de México-Sistema Institucional de Tutorías (2020). “Sistema Institucional de Tutorías” [en línea]. Disponible en <https://tutoria.unam.mx> (consulta: mayo de 2024).

ENTREVISTAS

Miranda, N. 13 de junio de 2023. Comunicación personal. Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Monsalvo, M. 14 de junio de 2023. Comunicación personal. Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

- [1] “Es la labor de apoyo académico sistemático, presencial o semipresencial, que un profesor realiza con los alumnos para promover su superación o regularización académica, motivando la formación integral y la autonomía en el aprendizaje durante un periodo mínimo de un semestre. Se consideran dos modalidades: curricular y extracurricular, y dos tipos de atención: individual y en grupo pequeño. La asesoría curricular está referida a una asignatura del plan de estudios; la modalidad extracurricular tiene como objetivo apoyar a los alumnos para su participación en actividades académicas, como certámenes, proyectos de investigación, ferias, concursos, olimpiadas del conocimiento, etcétera; además de brindarles apoyo en la preparación de exámenes extraordinarios” (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2020: 25).
- [2] “Es el conjunto de actividades que realiza un profesor en su tiempo de área complementaria con un grupo académico completo (en su caso las dos secciones), a lo largo del ciclo escolar, con el propósito de atender los problemas y las dificultades que inciden en el desarrollo académico y en el logro de los aprendizajes, del grupo o de alguno de sus integrantes, para contribuir a reducir los índices de reprobación y deserción” (Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2020: 51).
- [3] No obstante, de acuerdo con algunos testimonios, la tutoría surgió en la ENCCH como un proyecto institucional local desde finales de la década de los noventa, como respuesta a una ola de acciones a nivel internacional discutidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “en 1998 hubo un programa que se llamaba Formación Pertinente, ahí es donde el Departamento de Psicopedagogía impulsa por primera vez la tutoría, seleccionando a cinco grupos con tutor en el turno matutino y, de igual manera, en el turno vespertino, a fin de dar un seguimiento de estos alumnos durante sus tres años de bachillerato, donde se observó que los alumnos con tutor tuvieron un egreso del 87%” (entrevista realizada con M. Monsalvo el 14 de junio de 2023). Estas acciones se impulsaron en los cinco planteles del CCH después de la huelga de la UNAM de 1999 y en el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expuso la necesidad de impulsar los programas de tutoría para mejorar el índice de egreso de acuerdo con los planes y programas de estudio (Romo López, 2011).

Experiencias docentes como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia desde una mirada existencial humanista

Ana Yelly Molina Santana
Maribel Sandoval Álvarez

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

La experiencia es el resultado de lo que ocurre en un campo dado, en un momento determinado y en función de los elementos que interactúan en ese momento específico (Vázquez Bandín, 2008). Por esta razón, en este texto se muestran, como ejercicio de narrativa, algunas de las experiencias con una mirada fenomenológica que se vivieron antes y durante la pandemia en la relación docente-alumno y en el proceso enseñanza-aprendizaje, además de nuestras experiencias al regreso a las actividades presenciales. Esto nos parece importante, pues escribir nos lleva a recordar y replantear todo lo que vivimos, ya que no estamos exentos de enfrentarnos nuevamente a otra situación similar en un futuro, pues, como dice Joseph C. Zinker (2005), la vida es un proceso de resolución de problemas, desde realizar la respiración que nos sostiene hasta superar la pérdida de los seres queridos, aunque también es cierto que por más que nos preparemos física, emocional o profesionalmente, las situaciones y las personas nunca son las mismas y tampoco enfrentan de igual manera los sucesos, por lo que nunca estaremos preparados en su totalidad. Sin embargo, con esta experiencia, el reto es enfrentarnos a lo nuevo desde un sitio diferente y con mayor capacidad de ser empáticos como personas para expresar lo que sentimos y vivimos.

Centrándonos en la experiencia de la pandemia, recordemos la gran noticia mundial que anunciaba la presencia de 26 casos y una persona fallecida con diagnóstico de neumonía con etiología desconocida. El Centro Chino para el Control y la Prevención de Enfermedades identificó que el agente causante de

esta neumonía era un coronavirus agudo severo relacionado con el síndrome respiratorio agudo, al cual se le denominó SARS-CoV-2, por su similitud con el SARS-CoV descubierto en 2003. De esta manera, la Organización Mundial de la Salud (OMS) determina y notifica que era Wuhan (China) el primer lugar donde se manifestó el Covid-19, que fue la forma en que nombró al virus, declarándose la pandemia en marzo del 2020 (Suárez *et al.*, 2020).

Para nuestro país, febrero del 2020 fue el año en que el Covid-19 se presentó, haciéndonos parte de la incertidumbre y el desconocimiento que ya existían en otros lugares del mundo. Las medidas sanitarias que se tuvieron que tomar para salvar la vida de las personas nos trajeron como consecuencia la transformación de nuestra realidad y forma cotidiana de vida, ahora impregnadas de miedo, angustia y preocupación.

Centrándonos en el ámbito educativo, específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), el 16 de marzo de ese mismo año se extendió el comunicado especial 2,[1] en el que la directora a cargo notificó a la comunidad educativa que se suspendían todas las actividades docentes presenciales, siguiendo las medidas correspondientes al semáforo de riesgo epidémico, cuyo color rojo indicaba no salir de casa si no era estrictamente necesario y regresar a las actividades sólo cuando se encontrara en verde;[2] asimismo, solicitó a los docentes mantener contacto vía correo electrónico con los estudiantes, con la finalidad de avanzar en los cursos. Esto fue el comienzo de nuestra experiencia docente a distancia como facilitadoras del proceso de enseñanza durante la pandemia desde una mirada existencial-humanista.

EDUCACIÓN TRADICIONAL Y EDUCACIÓN HUMANISTA

Antes de narrar cómo experimentamos el ejercicio docente durante y después de la pandemia, daremos cuenta del proceso de educación tradicional dentro de las facultades de estudios superiores, así como de las propuestas que surgieron desde la educación con perspectiva existencial-humanista.

Iniciaremos diciendo que hasta hace cinco años aproximadamente el plan de estudios que regía la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, desde que abrió sus puertas, tenía como base un modelo enmarcado en lo que se conoce como *educación tradicional*. Y aunque en el tiempo hay cosas que cambian, de forma general nuestro sistema educativo no lo ha hecho, recordando lo que Roger Schank señaló en una entrevista en el

2007, donde nos dice que “el sistema educativo que tenemos hoy y que ha seguido invariable desde hace años se puede resumir de la siguiente manera: un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho, toman apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, se les hacen exámenes. Pero poco después de hacer los exámenes lo olvidan todo” (citado en Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

Se sabe que la educación tradicional se fundamentó en la escolástica, lo que significa método y orden, en donde el docente es el cimiento y la condición del éxito educativo, a quien le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido y trazar el camino por el que transitarán sus estudiantes. Este tipo de enseñanza tuvo como herramientas el *magistrocentrismo*, en donde el maestro es el modelo al que se debe seguir, pues lo que decía era tomado como una verdad absoluta; el *enciclopedismo*, en donde todo lo que el estudiante tenía que aprender se encontraba organizado, ordenado y programado en el manual escolar; y el *verbalismo* y la *pasividad*, donde el método de enseñanza es el mismo para todos y en todas las ocasiones, repitiendo lo que el docente decía, mientras los alumnos debían emplear en gran medida la memorización de conceptos (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

Así, por lo que se puede resumir y observar en la figura 1, la educación tradicional es seguidora de la enseñanza directa y severa, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor; el método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva y basada en la calificación del resultado, la relación docente-estudiante es autoritaria, lo que se fundamenta en la concepción del estudiante como receptor de información y objeto del conocimiento (Rodríguez, 2013).

Educación tradicional



1. Representación gráfica del sistema de educación tradicional (Rodríguez Cavazos, 2013).

Por su parte, la educación tradicionalista, según Lyon (1971, citado en Moreno López, 1983), significa ir a clases, escuchar al docente y hacer la tarea asignada. Donde el docente sabe enseñar, cómo enseñar, y donde el estudiante debe aprender a ser enseñado; por lo tanto, lo que el docente diga es lo correcto, tanto por la educación como por su posición de maestro; de esta manera, se considera que la persona ha sido educada cuando ya sabe lo que el profesor sabe. Por su parte, Schank (2007, citado en Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021) indica que los rasgos del educador tradicional son: 1. Analítico, 2. Sintético, 3. Inductivo y 4. Deductivo. Éstos son los métodos generales lógicos; es decir, los propios del todo pensar y no del enseñar en particular.

En cuanto a los estudiantes, Salvador Moreno López (1983) nos dice que la dinámica de los alumnos es esperar a que el maestro decida, que les señale el trabajo a realizar, el programa a ver, los objetivos a conseguir, los instrumentos a utilizar, depositando en él la responsabilidad.

Desde hace tiempo, la educación tradicional debe cambiar su enfoque y reorientar el currículum a la flexibilidad, con el objetivo de resaltar en los estudiantes sus roles de protagonistas, reestructurando los esquemas dirigidos del aula, lo que invita a explorar otras posibilidades, como la virtualidad o el currículum basado en las tecnologías de la educación y la comunicación (TIC). Y hoy día existen muchas herramientas de las que podemos disponer, como los videos, los audios, los libros, las redes sociales, y con esto la existencia de podcast, entrevistas, documentales, que hace años no existían.

Aunque se ha intentado transformar y actualizar esta concepción, de acuerdo con las necesidades de nuestro entorno, hasta el momento puede decirse que el cambio ha sido lento, o no tan visible. La realidad generada por el Covid-19 fue determinante y radical, por lo menos de manera temporal, para sacar al docente y al alumno del aula, para que el profesor dejara de ejecutar sus funciones y actividades como lo hacía de forma previa a ese momento.

Ya se mencionó que el plan de estudios de la carrera de psicología de la FES-I se modificó en 2017, abandonando el sistema de educación tradicionalista y dando paso a un programa conformado por un tronco común que va del primero al cuarto semestres y a partir de quinto semestre hasta el término de la carrera por un programa constituido por ámbitos y tradiciones. Los *ámbitos* hacen referencia a las áreas de la psicología, como clínica, educativa, organizacional, social, educación especial e investigación, y las *tradiciones* hacen referencia a los enfoques que se abordan dentro de cada una de las áreas antes referidas, como el conductual, interconductual, cognitivo-conductual, psicoanálisis, existencial humanista, sociocultural y complejidad y transdisciplina. Esto ha permitido dar un toque muy particular a la enseñanza de las asignaturas con relación a cada enfoque. En el caso particular, que compete al presente texto, se hace mención del trabajo de la enseñanza desde la tradición existencial humanista.

En este sentido, se concibe el paradigma *humanista* como un modelo antiautoritario e impulsor de los procesos integrales de la persona, por lo que *enseñar* significa permitir que el estudiante aprenda; es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto. *Aprender*, por su parte, es darle significación a la experiencia que hace posible la satisfacción de las necesidades, por lo que la acción educadora ha de estimular, guiar y corregir al educando, partiendo de una visión realista de la naturaleza humana, entendiendo que ha de dejar desarrollar libremente al educando, como se puede observar en la figura 2 (Rodríguez Cavazos, 2013).



2. Representación gráfica del sistema de educación humanista (Rodríguez Cavazos, 2013).

Dentro de la perspectiva humanista existen varios modelos; uno es el enfoque centrado en la persona, donde se concibe que el ser humano es un ser viviente que se encuentra en constantes y continuos cambios, que posee la capacidad única de ser consciente de su existencia dinámica, la que le permite tomar decisiones y le da poder de elección; sin embargo, es innegable que el comportamiento del ser humano está influido por muchas situaciones sobre las que no tiene control, lo cual implica que su respuesta es limitada, (González Garza, 1991). Además, recordemos que el paradigma humanista considera a la persona como eje central del enfoque y desde su perspectiva visualiza el estudio del ser humano en su totalidad, así como en su contexto interpersonal y social, pues no percibe a la persona en solitario, sino como alguien que interactúa (Aizpuru Cruces, 2008).

Por lo tanto, el enfoque humanista plantea que una persona no puede enseñarle a otra persona directamente y sólo puede facilitar su aprendizaje; es decir, sólo puede mostrarle el camino. Moreno López (1983) agrega que las personas se educan en comunión, mediatizadas por el mundo, donde los educandos se transforman en investigadores críticos, en diálogo con el educador, que también es un investigador crítico. De esta manera, Jorge Rodríguez Cavazos (2013) sintetiza la diferencia entre pedagogía tradicional y

pedagogía humanista en relación con el papel del docente y el estudiante, entendidas en el presente texto como sinónimo de educación. (figura 3).

ASPECTOS	PEDAGOGÍA TRADICIONALISTA	PEDAGOGÍA HUMANISTA
Concepción de la enseñanza	· Absolutización del aspecto externo · Estandarización · Métodos directivos y autoritarios	· Énfasis en los componentes personales · Flexibilidad · Métodos no directivos, dinámicos y participativos
Concepción del papel del maestro	· Ejecutor de directivas preestablecidas · Limitación de la individualidad y la creatividad · Autoritario, rígido, controlador	· Papel activo, creador, investigador y experimentador · Estimulo a la individualidad · Flexible, espontáneo, orientador
Concepción del papel del alumno	· Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento · Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal · No implicado en el proceso	· Sujeto activo, constructor del conocimiento · Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios · Implicación y compromiso

3. Diferencia entre educación tradicional y educación humanista (Rodríguez Cavazos, 2013).

Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, Carl Rogers y Jerome Freiberg (1996) mencionan que para Heidegger enseñar es más difícil que aprender, ya que esto implica permitir que se aprenda, lo que significa despertarle la curiosidad al estudiante, y que el docente sólo tiene una ventaja, que consiste en que debe aprender mucho más que sus estudiantes. Por lo que se refiere al aprendizaje, estos autores mencionan que se puede dividir en dos. El primero es el material, que no significa nada; es decir, no tiene significación para la persona, pues sólo interviene la mente, sin la participación de las emociones ni de las significaciones personales. El segundo es el sugerente, significativo, experimental, donde el alumno aprende de una manera que tiene sentido y significado, implicándose sensitiva y cognitivamente, mostrando iniciativa propia, teniendo un impacto difusivo, ya que hace que cambien la conducta, las actitudes y quizás la personalidad, lo que le permite hacer una evaluación de su proceso, sabiendo si respondió a su necesidad, si lo condujo a lo que quería saber, iluminando las áreas que desconocía e integrando todo esto a la formación de su persona.

LA FACILITACIÓN HUMANISTA ANTES DE LA PANDEMIA

Las asignaturas en las que se realizó el cambio corresponden al ámbito de la psicología educativa. Estas asignaturas son: Educación, Desarrollo y Docencia Teórica y Práctica Avanzada 1 y 2, en las que se incluyó la perspectiva existencial humanista. En ambas asignaturas, un elemento inicial e importante es la relación que debe construirse entre el docente y el estudiante.

En relación con la asignatura Educación, Desarrollo y Docencia Teórica y Práctica Avanzada 1, al iniciar el semestre nuestro trabajo como docentes fue establecer los primeros elementos para construir un clima que permitiera una relación horizontal y de facilitación del docente hacia los estudiantes, indicando las pautas de trabajo en cuanto a qué se realizará y cómo se hará, lo cual incluye horarios, materiales, actividades, tareas a desarrollar y trabajos finales. Desde el primer día, comienzan a ejercer un papel activo, ya que como grupo deciden si quieren modificar algo y establecen los porcentajes para su evaluación. A partir de la segunda clase, coordinan el material a revisar y proponen actividades que generen un aprendizaje significativo; sumado a esto, la docente lleva a cabo actividades que complementan lo propuesto y lo retroalimenta integrando lo desarrollado en clase. De esta forma, la clase se concibe y se plantea desde un lugar activo, de clases construidas de manera lúdica, dinámica y creativa. Asimismo, las actividades correspondientes a su evaluación final son una elección que hacen en cuanto al material que desean trabajar, con lecturas, videos, museos, etc., donde ellos puedan concebir procesos de aprendizaje.

En cuanto a la asignatura Educación, Desarrollo y Docencia Teórica y Práctica Avanzada 2, las actividades se encuentran encaminadas al objetivo general del programa, lo cual implica que el estudiantado aplique los conocimientos teóricos y metodológicos de la psicología educativa ante las demandas y necesidades de los usuarios desde la tradición existencial humanista. Para hacerlo, los estudiantes llevan a cabo primeramente ejercicios de reflexión e identificación sobre sus habilidades y competencias profesionales para diagnosticar, intervenir y prevenir; esto lo realizan por medio de técnicas, dinámicas, análisis de textos, videos y películas. Posteriormente, buscan y elaboran las herramientas cualitativas para la detección de necesidades dentro de una comunidad educativa; con esto, se les da la libertad para que se vuelvan personas activas, responsables y autogestivas, o constructoras de su propio conocimiento. Una vez que detectaron las necesidades, preparan un programa de intervención, que se

presenta en la mayoría de los casos por medio de talleres. Cabe mencionar que antes de aplicarlo a la comunidad educativa el estudiantado realiza un ejercicio entre pares utilizando su propio programa de intervención, en el que se aplican todos los conceptos humanistas, como la empatía, las actitudes básicas y los reflejos, entre otros.

Finalmente, por medio de un escrito o presentación ejecutiva muestran los resultados y las sugerencias ante las situaciones de riesgo identificadas. Durante todo el trabajo de los estudiantes, el docente es un acompañante que guía el trabajo, la formación y el desarrollo del estudiante, mientras que retroalimenta su desempeño y crecimiento. Todo esto muestra que para llevar a cabo las actividades de práctica es esencial el trabajo presencial, pues resulta básico en el modelo cualitativo la observación, la escucha activa, la comunicación no verbal, entre otras, y cuando estos conceptos se ven limitados, como ocurrió en el caso del periodo de pandemia, se tienen que buscar otras estrategias para poder guiar el aprendizaje de los estudiantes, volviéndose un reto y un desafío en el mundo de lo virtual, como veremos en el siguiente apartado.

DESAFÍOS EN EL ESCENARIO EDUCATIVO HUMANISTA DURANTE LA PANDEMIA

El Covid-19 fue una de las situaciones ante las que el ser humano no tuvo control, por lo que para toda la humanidad representó un gran reto enfrentarse y confrontarse en el resguardo. Ante esto, tuvo que tomar decisiones, enfrentar cambios tecnológicos y familiares, como la presencia o ausencia de internet, aparatos tecnológicos, enfermedad, ruido, actividades del hogar; también la convivencia entre familiares y su situación académica.

Como personas, uno de los primeros retos vividos a nivel de pensamientos, sentimientos y emociones fue enfrentar la incertidumbre por desconocer qué estaba ocurriendo y por cuánto tiempo habría que estar aislado, el miedo a contraer la enfermedad o que algún familiar se contagiara. El simple hecho de saber que un miembro de la familia saliera positivo a Covid-19 y que se encontrara al filo de la muerte provocó miedo, angustia, estrés, tristeza, agobio, desesperación, desolación, que aumentaban o disminuían según el proceso de la experiencia, y es que como menciona Chasse, citado en Moreno (2002), los

sentimientos son una dimensión humana de la que no podemos prescindir si queremos promover un desarrollo integral.

Cabe decir que las experiencias fueron diferentes, de acuerdo con el nivel de gravedad en que se presentó la enfermedad; en este caso, la experiencia de no saber qué hacer ni cómo actuar nos lleva a convertirnos en una especie de ser humano muerto en vida, pues el hecho de no ser médico y no poder actuar con prontitud, no poder obtener los medicamentos o recursos necesarios debido a que se encontraban agotados, provocó ansiedad, trayendo como consecuencia la falta de apetito, de disfrute de la comida, la ausencia de sueño por lo que te esperaba al día siguiente, el deseo de ocupar el lugar de tu ser querido enfermo. No obstante, cuando te sabes portador del virus todos los pensamientos, sentimientos y emociones se incrementan ante la posibilidad de tu ausencia, sobre todo si eres proveedor de tu hogar.

Asimismo, para la mirada humanista, la educación se interesa por la adquisición y la integración de los conocimientos cognitivos, conductuales y afectivos que generen el desarrollo integral y armónico del ser humano, de tal manera que lo lleven a su crecimiento y autorrealización, por lo que debe abarcar todos los aspectos y las etapas de la vida (Moreno López, 1983). Ante esta concepción, podría decirse que el Covid-19 fue una invitación a contemplar esta visión como algo necesario y vigente. Sin embargo, cabe señalar que había una serie de desafíos por descubrir, experimentar, vivenciar y afrontar al tener esta concepción, y la carrera de psicología dentro de la FES-I nos sirvió como escenario para hacerlo.

Como ya señalamos, las indicaciones consistieron únicamente en establecer contacto con los alumnos vía correo electrónico y continuar con el curso. Esto nos obligó como docentes a enviar y recibir correos con las instrucciones de las actividades que debían realizarse, para evaluar y retroalimentar. Así llegamos a la conclusión del curso sin tener un contacto cercano con los estudiantes, sin cumplir con las actividades que se le pueden atribuir a un docente (Miralles Seguí, 1998). La reducción de actividades docentes y la falta de presencialidad nos llevó a experimentar una sensación de impotencia y frustración. Carmen Vázquez Bandín (2007) nos dice que la *impotencia* es la imposibilidad de influir en otro debido a una carencia de fuerza psicológica, de habilidades y conocimientos, mientras que la *frustración* es el malestar que resulta de no ver realizado lo que se esperaba, el sentimiento de haber hecho más esfuerzos de lo que nos devuelve el entorno. Después de la impotencia y la frustración vino un

sentimiento de *vacío*, y al experimentarlo resultó difícil soltar lo pasado, moverse, con una sensación de estancamiento, de que nada puede germinar y crecer así. Llegó el final del curso e inició el periodo vacacional, que quizás le dio paso al vacío fértil, que es un “lugar” del ser, donde por el hecho de no haber nada sólo puede ocurrir que surja y crezca algo, muchas veces con un mayor nivel de comprensión y autoconocimiento (Peñarrubia, 1998).

Con esto, y ante las circunstancias, otro desafío fue transformar la figura de un docente de la vieja escuela como el principal y casi único responsable de lo que ocurre en el salón de clases —cuidando el orden y la disciplina, enseñando a los alumnos y señalándoles sus tareas y obligaciones, con el poder para tomar decisiones por los demás, para mandarlos y obligarlos a comportarse de una u otra forma—, ya que ante la ausencia del aula, las condiciones socioeconómicas y la salud de la población resultaba imposible ejecutar todas sus funciones (Moreno López, 1983). Al mismo tiempo, estaban la oportunidad y el reto de poner en marcha las funciones del profesor desde el enfoque centrado en la persona, que de inicio plantea que no hay funciones fijas, sino que son cambiantes y siempre están en proceso; el facilitador se presenta como un recurso disponible para la clase, el grupo y el estudiante. Se promueve un clima de libertad y adecuado para generar un espacio de aprendizaje, lo cual resultaba un tanto complicado, pues desde el inicio sabíamos que este espacio no lo podíamos controlar, sólo proponerlo, pues, de acuerdo con Montes Nogueira y Santiago Aburto (2018), un facilitador es quien crea las condiciones necesarias para que el estudiante libere sus capacidades de autoaprendizaje, tanto intelectual como emocional, y promueve su autonomía y responsabilidad; esto le permite al estudiante desarrollar confianza en sí mismo y le da responsabilidad en el proceso de aprendizaje; asimismo, para que el aprendizaje sea significativo, el conocimiento debe ser relevante, pues mientras menos interesante sea para el estudiante más trabajo le costará adquirirlo.

No obstante, en su inmediatez y realidad en cuanto a sus experiencias, algunos notificaban a las facilitadoras, por medio de mensajes de WhatsApp o por correo o por algún compañero, que no podían mantener el ritmo de trabajo porque se encontraban contagiados de Covid-19, cuidaban a alguno de sus familiares, enfrentaban la pérdida de alguno o hacían filas largas para obtener equipos con oxígeno, medicamentos o alimentos, o que tenían que salir a trabajar para apoyar económicamente en sus hogares. En los mensajes que enviaban se podía ver miedo por su salud y la de los suyos, preocupación por la

repercusión en sus evaluaciones; además, para muchos quedaron inconclusas las fiestas de graduación y las actividades que implican la relación estudiante-estudiante, o, mejor dicho, de amistad consolidada a lo largo de su paso por la vida universitaria.

De inicio, como docentes, el lugar donde podemos depositar en un primer momento el proceso de enseñanza y aprendizaje es en el área de las planeaciones; sin embargo, las existentes estaban centradas en el ejercicio de actividades diversas, de constante trabajo dinámico, de contacto cara a cara, en el que los alumnos se presentaban al aula en espera de que el facilitador o facilitadora orientara, escuchara y guiara su aprendizaje, y ahora eso no servía de mucho puesto que el escenario planteado era presencial y había llegado el momento de pasar a un escenario virtual, que resultaba complicado porque el mayor porcentaje de docentes ejerce la enseñanza en el aula, incluidas las autoras de este texto. Modificar y adaptar las planeaciones didácticas al trabajo en línea era un trabajo arduo que requería mucho de los docentes; en nuestro caso, poner nuestros propios principios y conceptos del enfoque en marcha, colocándolos alternativamente en el lugar del alumno y el docente. Las modificaciones y adaptaciones llegaron, logrando planeaciones en un escenario de aula virtual, haciendo uso de los recursos tecnológicos y con actividades vivenciales, significativas, lúdicas, dinámicas, que permitieran la apropiación, la libertad y responsabilidad del estudiante.

Una vez listas las planeaciones, era el momento de implementarlas en el escenario virtual y experimentar la visión de la educación humanista en un trabajo a distancia, ya que, como señala Zinker (2005), la piedra angular del aprendizaje vivencial es transformar lo teórico en una experiencia cotidiana. En el transcurso y proceso de nuestros semestres virtuales pudimos ir trabajando en conjunto con los estudiantes para lograr un aprendizaje que englobara la dimensión emocional, motivacional y cognitiva, donde pudieran utilizar sus conocimientos previos, desarrollar nuevos y adquirir un aprendizaje más allá de la memorización (Rodríguez Palmero, 2011).

Otro desafío fue el de la comunicación entre docentes y estudiantes, que se dio, como ya se mencionó, a través de correos electrónicos, en los cuales, cuando existía alguna respuesta de “recibido”, parecía haber un acuerdo implícito de simplemente cumplir con lo solicitado y seguir ocupándose de salvaguardar la vida. Posteriormente se dio paso a los mensajes de WhatsApp, las videollamadas, al uso de plataformas como Google Meet o Zoom, pero

existían también otras barreras, como la falta de datos o de *wifi* para conectarse, compartir equipo, red y espacios con otros familiares; estar en pijama, en la sala, o que mamá estuviera haciendo la limpieza de la casa; que la red de la zona estuviera disminuida y tener pantallas apagadas, lo que en muchas ocasiones impidió conocerlos. También es importante señalar que en algunos momentos, y sobre todo en el uso de la aplicación de Zoom, se llegaron a presentar personas ajenas al curso o la clase que boicotearon el trabajo que se estaba realizando. Asimismo, hubo momentos en los que se generaron encuentros cercanos y auténticos, implicándonos totalmente, siendo conscientes del lugar, el ahora, las experiencias previas, la historia personal, la persona experimentando con todo su ser esta manera de percibir ese entorno y su necesidad (Perls, Hefferline y Goodman, 2006).

Un ejemplo particular y claro de ese momento es el que se generó con una alumna que solicitó una tutoría. Cuando tuvo lugar, la alumna fue encendiendo poco a poco su cámara y la docente vio que estaba conectada al oxígeno. En ese momento se le sugirió parar cada vez que lo necesitara y reprogramar la sesión si se sentía mal. La tutoría avanzó; ella habló de las dudas que tenía, llegando a incluir diversas áreas de su vida, logrando un diálogo muy enriquecedor, que contaba con las actitudes de empatía, aceptación incondicional y congruencia señaladas por Rogers (citado en González Garza, 1991).

Un elemento más, que también tuvo sus desafíos, es el entorno del denominado *home office* (García, 2022). En esta experiencia, el desafío consistió en separar el mundo personal y familiar del mundo laboral y escolar. En el personal y familiar fue necesario volver a reconocer a los propios familiares, la dinámica establecida y la propia convivencia, identificar si dentro de nuestro hogar había problemas de salud física y mental generada y/o potencializada en el encierro. Estando en casa, quizás el proceso tuvo distintas etapas; como ya se mencionó, reconocer nuevamente el espacio familiar, entrar en caos y desordenar el espacio de forma física y social, establecer horarios para desayunar, comer y cenar y convivir con nuestros familiares en relación con nuestras necesidades personales y actividades cotidianas.

Respecto al laboral y escolar, tuvimos que adaptar un espacio ordenado para el trabajo, con ventilación e iluminación; establecer horarios para compartir los equipos de trabajo en caso de ser necesario, además de dedicar tiempo a recesos, al ejercicio o movilización, a relajarse y al descanso, con el afán de cuidarnos y seguir protegiéndonos, a la par de continuar con la vida, ya que al

inicio las actividades escolares y laborales invadieron nuestra privacidad personal y familiar, pues al tener el trabajo en casa se creó la falsa idea de una completa disponibilidad para atender de inmediato cualquier cosa, haciéndolo todo más fácil y cómodo, pero era todo lo contrario, pues al no contar con el equipo tecnológico, con espacios y privacidad, esto se volvió más complicado. Había que comenzar a laborar antes de que saliera el sol, permaneciendo hasta muy altas horas de la noche, generando malestares físicos, como dolor de espalda, de cabeza y estrés.

Para concluir este apartado, no podemos dejar de decir que tuvimos que afrontar un paro de actividades en medio de la pandemia y desarrollarlas en línea, y al final los estudiantes solicitaron que se les asignará la calificación del semestre anterior, ya que su cansancio era mucho, conduciendo a la confrontación en la relación docente-estudiante.

ESTRATEGIAS ANTE UN NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO

El cierre del curso del periodo de febrero a junio de 2021 llegó, y con esto el anuncio del periodo vacacional, la incertidumbre ante el siguiente periodo educativo y la esperanza velada del regreso, aunque de forma implícita todos sabíamos que aún no era posible. Nuevamente, muchas interrogantes surgieron, como, por ejemplo, ¿cómo sería una clase en alguna plataforma?, ¿cómo conoceríamos a nuestros futuros alumnos?, ¿cómo sería la dinámica que estableceríamos?, ¿cómo se realizaría una clase con enfoque humanista de forma virtual?

Con relación a esta última pregunta, recordamos, según el enfoque, nuestra posición de aprendiz y estudiante, tomando una postura activa en las cosas que necesitábamos adquirir para llevar a cabo nuestra labor, que a partir de la experiencia del Covid-19 resultaba ajena y desconocida. Como estudiantes, Ana María González Garza (1991) menciona que nuestras funciones básicas son: expresar los sentimientos negativos y positivos, definir qué y cómo aprender, elaborar los propios objetivos, así como el plan de trabajo para ponerlo en práctica, descubrirse como responsables de su propio aprendizaje, sentirse con mayor libertad y creatividad para aventurarse en nuevas experiencias de aprendizaje significativo; colaborar con los compañeros para el logro de las metas y los objetivos de grupo, ser capaces de evaluar el trabajo propio y el aprendizaje, ser corresponsables de la elaboración de planes, programas,

objetivos grupales y normas a seguir en el grupo y estar dispuestos a aprender, autodirigirse y confiar en nosotros mismos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, había llegado el momento de capacitarnos respecto al uso de aulas virtuales con aplicaciones como Google Meet, Zoom, Google Classroom y algunas otras herramientas virtuales. Asimismo, para usar nuestro enfoque y manejar nuestra angustia, nos convertimos en estudiantes de capacitaciones con corte humanista-vivencial a través de un medio virtual, lo cual nos dio la posibilidad de realizar nuestro trabajo con confianza utilizando nuestras herramientas —en el medio virtual y con los estudiantes—, con la certeza de que era un mejor medio que la simple instrucción de actividades mediante un correo electrónico.

Así, nos tocó recordar y poner en práctica las cualidades que enuncia Rogers (citado en González Garza, 1991) para lograr un aprendizaje significativo. En primer lugar, la autenticidad o genuinidad. Esto con el reconocimiento de que nosotros también somos personas habitando la misma experiencia de Covid-19 con un entorno familiar y social que por momentos mostraba limitantes y que en nuestro rol de facilitadoras había cuestiones en las que éramos inexpertas o ignorantes, y que la experiencia de los propios estudiantes en los medios tecnológicos resultaba de apoyo y enseñanza hacia nosotras, mostrándonos una experiencia de mutuo aprendizaje. Más allá de que los estudiantes generaran un juicio o prejuicio sobre las facilitadoras, hubo mucho respeto, lo que contribuyó a que las sesiones fueran más activas y nos dejó ver lo que el humanismo propone acerca de que en el contexto educativo el facilitador no sólo guía al estudiante, sino que el estudiante también puede compartir su conocimiento.

En segundo lugar, el aprecio, la aceptación y la confianza. Es importante decir que desde el primer día de actividades se les hizo saber a los alumnos que tenían la libertad de decidir si deseaban activar o no su cámara y que en ningún momento se les obligaría a compartir sus espacios y su entorno familiar como elemento o criterio de evaluación. Recordemos que una parte de las funciones del facilitador es generar las condiciones para que los alumnos aprendan, y desde nuestra perspectiva el hecho de respetar su decisión fue generando un ambiente de confianza, en el que poco a poco algunos estudiantes fueron encendiendo sus cámaras o ante alguna solicitud particular activaban los micrófonos atendiendo al docente. Además, observar que las facilitadoras también nos enfrentamos a las mismas limitantes en cuanto a la señal de

internet, la campana de la basura, los ladridos de las mascotas, o que estuvieran haciendo la limpieza mientras se facilitaba, o simplemente que pasara alguien detrás de la cámara porque es parte del entorno familiar compartido, les generó confianza, empatía y simpatía. De esta manera se logró conocer algunos rostros y espacios de aprendizaje que la pandemia mantenía escondidos y mejorar la comunicación.

En tercer lugar, la comprensión empática. Saber que todo el mundo se encontraba en el mismo riesgo de portar el virus nos llevó como facilitadoras a pensar y actuar con empatía; esto es, a comprender que cualquiera de los actores que conformamos el entorno escolar —alumnos, facilitadoras, padres de familia, autoridades, etc.— teníamos el mismo riesgo, lo que nos permitió entendernos más; sobre todo, conocer cuál era la sintomatología física y emocional que presentaba una persona al ser positivo a Covid-19 nos dio un panorama más amplio para confirmar que nadie en esa situación podría estar en las condiciones de enseñar o aprender. En ocasiones escuchamos de los propios alumnos experiencias con docentes bajo un formato tradicional que aun teniendo conocimiento de que el propio alumno o alguno de sus familiares estaba contagiado del virus los obligaban a estar en la clase y activar su cámara. Consideramos que esto transgredía la libertad y las decisiones de los estudiantes, lo cual generaba sentimientos de enojo, impotencia y frustración, por la poca empatía y capacidad de reflexión del docente para pensar que también podría encontrarse en algún momento en la misma situación. Esta circunstancia expresada por nuestros estudiantes nos llevaba a ser más empáticas y flexibles ante las situaciones que vivían. Cabe aclarar que ser empáticas y flexibles no es sinónimo de permisividad; la negociación y el respeto también fueron estrategias implementadas para que los alumnos pudieran lograr su proceso de aprendizaje.

A partir de las capacitaciones recibidas y después de enfrentar nuestros temores, había que trabajar en la siguiente estrategia, que eran las planeaciones, en las que debíamos tener en cuenta y quizás adaptar lo que González Garza (1991) señala respecto a las funciones del educador, que consisten en presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretendía promover, establecer teórica y prácticamente el tipo de ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje significativo, promover y facilitar la identificación de expectativas y finalidades de los miembros del grupo y ayudar en la elaboración de objetivos personales y grupales. En nuestro caso, era importante

presentarles nuestra perspectiva sobre la educación y la dinámica de trabajo durante la clase vía Zoom, así como el trabajo a través de Classroom o WhatsApp, lo que nos permitió reconocerlos desde sus actividades, que resultaban altamente creativas, y sus interacciones en WhatsApp, donde el respeto no se perdía ni se confundía con la posibilidad de la esporádica existencia de memes, emoticones y chistes, y podría decirse que en ocasiones esto favorecía o ayudaba ante el silencio que por momentos surgía. A partir de esto, se observó que en diversos momentos la clase era un espacio de respiro y/o distracción ante su vida en casa; confiar en la tendencia al crecimiento y la autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje; organizar y hacer fácilmente disponibles los recursos que los estudiantes podían utilizar para su aprendizaje.

En este caso, nos parece indispensable señalar la importancia de no tomar la asistencia como un criterio de evaluación, pues al inicio del curso se les mencionó que podrían no asistir a clase de acuerdo con sus necesidades, ya que podría ser que alguno tuviera que ir en busca de medicamentos u oxígeno, cuidar algún familiar, tener actividades en su hogar, carecer de *wifi* o de datos suficientes para estar en clase. Sin embargo, se les solicitó atender Classroom y tratar de mantener contacto con su facilitadora. Para nuestra sorpresa, los alumnos difícilmente se ausentaron de cada una de las clases que se realizaron en línea; además, algo extremadamente significativo fue observar que en algunos casos excepcionales se presentaban a clase aun contagiados de Covid-19 y con oxígeno porque les resultaba importante. También se puede decir que ante la solicitud de asesorías aprovechaban el espacio para presentar cualquier duda sin poner un tiempo límite, sin preocuparse porque ya era tarde y peligroso para llegar a casa o porque las instalaciones educativas se encontraban cerradas.

Asimismo, González Garza (1991) recomienda que al trabajar con el alumno y el grupo el facilitador debe tener en cuenta los siguientes elementos: 1. Presentarse a sí mismo como un recurso disponible para ser aprovechado por el grupo siempre y hasta donde el maestro se sienta cómodo, 2. Hacer que los aspectos afectivos sean tan importantes como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales, 3. Estar dispuesto a reconocer, aceptar y responder a las personas completas con sus diferentes dimensiones y aspectos, 4. Convertirse en un miembro participativo más, conforme los estudiantes se sientan corresponsables del grupo, 5. Participar y compartir con el grupo, de tal

manera que las actividades sean un ofrecimiento y una disponibilidad, y 6. Ser capaz de escuchar a los estudiantes, especialmente en cuanto a sus sentimientos.

En cuanto a esto último, es necesario contar algunas experiencias. La primera: una de las facilitadoras, mientras era posible, cerraba la sala hasta que el último alumno se despedía, pero en el camino fue observando que los estudiantes permanecían para conversar con ella o entre ellos, y entonces valía la pena reconocer y validar la importancia de los pasillos de las escuelas, y eso estaba haciendo falta.

La segunda, que nos parece que todos en algún momento experimentamos, es que cuando se iba la luz, el *wifi* se perdía o nos quedamos fuera del grupo, era importante actuar con paciencia, comprensión, empatía, e intentáramos permanecer en la sala. Otra experiencia fue que dentro de los horarios de clase veíamos a los alumnos organizarse para asistir en pijama a la clase, disfrazados para día de muertos, presentarse con alguna prenda navideña, entre otras experiencias, y en las asesorías individuales que los alumnos hablaran de los obstáculos o problemas que estaban enfrentando y cómo se sentían.

Para cerrar este apartado, es importante decir que debemos estar abiertos a la confrontación y a trabajar con problemas, aceptar las ideas creativas de las personas, lo cual implica no reaccionar de forma amenazante y conformista y desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con una participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y autodirigido; éstas son algunas de las funciones que podemos mencionar y que fueron usadas por los estudiantes para generar juegos en línea o actividades para trabajar los temas de la clase, presentar sus trabajos en formato de Power Point o Prezi, con infografías y/o videos.

LOS RETOS ANTE EL REGRESO A LA EDUCACIÓN PRESENCIAL (POSTPANDEMIA)

El 9 de mayo del 2023, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, notificó por distintos medios que había firmado un decreto que daba por concluida la emergencia sanitaria por Covid-19 en nuestro país, tras el anuncio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del final de la emergencia después de tres años y tres meses a nivel internacional, debido a una tendencia a la baja de contagios y fallecimientos (Soriano, 2023).

No obstante, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala ya se venían difundiendo los protocolos de seguridad e higiene para el regreso a las actividades presenciales. El comunicado especial 24, emitido el 16 de noviembre del 2021, señalaba que las actividades presenciales se reanudarían después de que el semáforo epidemiológico se encontrara en verde durante tres semanas consecutivas en el Estado de México, por lo que a partir del 3 de noviembre del 2021 se abrieron las puertas de la FES-I para el regreso paulatino y seguro a las actividades presenciales y se propuso un plan estratégico en función de las necesidades de cada una de las carreras, de tal manera que las primeras actividades que se reanudaron fueron las prácticas de los alumnos de octavo semestre de las carreras de médico cirujano, enfermería, optometría, biología y cirujano dentista, mientras que la carrera de psicología, en sus modalidades presencial y a distancia, fue la única que continuó completamente en línea, debido a que se podían realizar prácticas por este medio (López, 2021).

Para la carrera de psicología el regreso fue híbrido, porque la incertidumbre volvió a presentarse tanto en el estudiantado como en las facilitadoras, principalmente por la ausencia de claridad de ante qué condiciones de higiene e infraestructura se volvería a las actividades. El miedo no se hizo esperar, pues con los recuerdos de las experiencias que vivimos respecto al virus rechazamos la oportunidad de volver a formar parte de esa historia, y más cuando confirmamos que efectivamente las condiciones que ofrecía en ese momento la universidad no lograban prevenir los índices de contagio, así que la resistencia perduró, aunque estábamos conscientes de que en algún momento tendríamos que estar, como el día de hoy, de manera presencial.

El retorno a nuestra educación y formación de manera presencial volvía a ser un reto que resultaba ambivalente, porque si bien era un escenario en el que nos habíamos movido durante muchos años de nuestra vida académica, en ese momento se mostraba como algo desconocido, haciendo eco al “hacer nuevo lo viejo”, pues había que reconstruir lo que ya se había vivido; por ejemplo, volver a conocer nuestra institución académica, mirar las aulas ocupadas con estudiantes, contemplar sus conversaciones, que no fueron sencillas de entablar, como si se hubieran olvidado de cómo hacerlo y el aislamiento y la soledad siguieran presentes, observar cómo la clase dictada en la pizarra era fotografiada o ver su incapacidad de despegarse de su teléfono. Con esto confirmamos que el entorno de lo virtual permanece y llegó para quedarse, dejando ventajas y desventajas para el campo educativo, siendo una de las

ventajas el uso de Classroom, de las videollamadas y de las aulas virtuales, y como desventaja el exceso de uso de la tecnología, lo cual limita las relaciones interpersonales y los procesos de aprendizaje que se generan sin utilizarla.

De esta manera, como señala Rogers (citado en González Garza, 1991), nos toca volver a trabajar en las relaciones interpersonales, fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje, una empresa misteriosa porque cada ser humano es distinto, único, indivisible, individual e irrepetible que tiene un mundo interior lleno de tesoros, misterios y sorpresas que sólo por medio de la comunicación y en una relación yo-tú se puede conocer. Esta relación requiere de una elección mutua, de una constante reciprocidad, mostrando una relación horizontal. Por lo tanto, un reto más es la relación de ayuda que se plantea en este modelo, donde Rogers (citado en Poeydomenge, 1984) indica que antes de instruir es necesario ayudar a ser, a ser persona abierta a los demás, creadora y autónoma, y quizás así construir nuestras relaciones y experiencias educativas en lo presencial.

CONCLUSIONES

En el presente texto compartimos algunas experiencias vividas durante la pandemia como docentes facilitadoras en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el estudiantado, de alumno-alumno, y con el entorno familiar, abordadas con una mirada fenomenológica y existencial humanista. Encontramos que los seres humanos perdimos por un periodo de tiempo la libertad de transitar por los espacios donde laboramos o interactuamos, para caer en un aislamiento social, pero lo que no perdimos fue la libertad de pensamiento, el sentimiento y la expresión, lo que nos permitió buscar las formas de salir adelante, pues en estas difíciles situaciones se hizo más evidente que la vida es una creación colectiva improvisada en la que estamos tejiendo lazos con alguna otra persona, que nos influye del mismo modo en que nosotros influimos en ella.

En este sentido, nos dimos cuenta de que a pesar de estar encerrados en casa los seres humanos contamos con un sentido de la vida que nos hizo reflexionar acerca de nuestra capacidad de crear o buscar las herramientas necesarias para continuar con nuestra existencia, con las actividades laborales y sociales. De esta manera, en medio de tanta incertidumbre y transformación comenzamos a enfrentar un trabajo de tipo personal, dándonos cuenta del

valor que tiene la propia vida, y a pensar que mientras tengamos vida y salud somos capaces de lograr todo lo que nos propongamos.

Otro aspecto que se tuvo que enfrentar fue el psicológico, o emocional, que también ocupa un espacio en el aula, y con la pandemia fue una de las cuestiones más difíciles de controlar. Vivimos desde el miedo profundo a perder la vida hasta el superficial de saber manejar una aplicación tecnológica; la ansiedad generada por la vivencia del Covid-19, como quedarnos fuera de la aplicación o perder la red y no saber qué ocurría durante la clase virtual; la desesperación de no tener contacto con algunos alumnos y la de no encontrar medicamentos para atender la salud; la frustración de no poder vernos, hablar y abrazarnos personalmente; el estrés y cansancio generados por tanto trabajo y falta de movimiento físico; la sensación de soledad constante ante el aislamiento, aun estando acompañados, en contraste con la calma o tranquilidad que generó la ausencia de compromisos sociales. Y por otra parte, el sentimiento de alegría, entusiasmo y satisfacción de sabernos vivos, del surgimiento creativo para utilizar los medios virtuales, para el trabajo y la vida social, y el gozo de compartir el rol docente y estudiante más allá de lo educativo.

En este contexto, la experiencia de estar en pandemia nos llevó a reconocer que para ser mejores facilitadoras no sólo debemos estar inmersas en el proceso de enseñanza, sino también ser partícipes del proceso de aprendizaje. Esto nos llevó a actualizarnos en el uso de las nuevas tecnologías para poder encaminar al estudiantado a un aprendizaje más significativo y no sólo quedarnos en una comunicación limitada con nuestros alumnos con el correo electrónico. Consideramos que la autenticidad de las facilitadoras y la apertura al aprendizaje mutuo le dio sentido al estudiantado sobre su propio aprendizaje; también fue relevante darnos cuenta de la necesidad de no perder nuestras actitudes básicas humanistas: empatía, aceptación positiva incondicional y autenticidad, ya que nos llevaron a una relación afectiva y de respeto con la comunidad estudiantil y a adaptar la metodología y el enfoque humanista a un entorno virtual.

El presente texto hace una invitación a toda la comunidad docente a romper con el paradigma de la educación tradicional, pues al implementar las actitudes básicas del humanismo, el uso de la creatividad, tanto en las planeaciones como en el propio aprendizaje del alumno, la adaptación de herramientas de tipo tecnológico, académico y emocional, logramos que su aprendizaje fuera

relevante. Finalmente, podemos decir que como sociedad no estamos exentos de enfrentarnos a otra situación semejante; sin embargo, los retos y desafíos que tuvimos como personas y facilitadoras se convirtieron en estrategias para estar mejor preparadas para afrontar cualquier adversidad.

REFERENCIAS

- Aizpuru Cruces, Montserrat Georgina (2008). “La persona como eje fundamental del paradigma humanista”. *Acta Universitaria* 18 (1): 33-40.
- Galván-Cardoso, Ana Patricia, y Elizabeth Siado-Ramos (2021). “Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante”. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* 7 (12): 962-975.
- García J., Laura (2022). “Home office, una opción laboral antes y después del coronavirus”. *Ciencia UNAM* [en línea]. Disponible en <<https://ciencia.unam.mx/leer/1015/home-office-una-opcion-laboral-antes-y-despues-del-coronavirus>> (consulta: marzo de 2024).
- Gobierno de México (2022). “Semáforo Covid-19” [en línea]. Disponible en <<https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>> (consulta: marzo de 2023).
- González Garza, Ana María (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- López, Esther (2021). “Estudiantes de la FES Iztacala inician actividades prácticas”. *Gaceta Iztacala UNAM* [en línea]. Disponible en <<https://fenix.iztacala.unam.mx/>> (consulta: marzo de 2024).
- Miralles Seguí, Roberto (1998). “El docente universitario y su relación con el alumno en una enseñanza humanista y de calidad”. *EA. Escuela Abierta* 1 (1): 81-92.
- Montes Nogueira, Iván, y Víctor Raúl Santiago Aburto (1998). “El enfoque centrado en la persona y su aplicación en la educación”. En *Reflexiones y avances en innovación educativa*, coordinado por Nayeli Velasco de la Rosa, Yesika Ortega Rodríguez, María Fernanda Huesca Lince, Elena del Rocío Manrique Bandala, 120-136. Xalapa, México: Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- Moreno López, Salvador (1983). *La educación centrada en la persona*. México: El Manual Moderno.

- Moreno, Salvador (2002). “De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación”. *Sinéctica* (19): 67-76.
- Peñarrubia, Francisco (1998). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Perls, Frederick, Ralph Hefferline y Paul Goddman (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Madrid: Asociación Española de Terapia Gestalt/Centro de Terapia y Psicología.
- Poeydomenge, Marie Louise (1984). *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Cavazos, Jorge (2013). “Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista”. *Presencia Universitaria* 3 (5): 36-45.
- Rodríguez Palmero, María Luz (2011). “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual”. *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 3 (1): 29-50.
- Rogers, Carl, y H. Jerome Freiberg (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Soriano, Rodrigo (2023). “México decreta el final de la emergencia sanitaria de la Covid-19”. *El País*, 9 de mayo [en línea]. Disponible en <<https://elpais.com/mexico/2023-05-09/mexico-decreta-el-final-de-la-emergencia-sa>> (consulta: marzo de 2024).
- Suárez, Víctor, Monserrat Suárez Quezada, Socorro Oros Ruiz y Elba Ronquillo de Jesús (2020). “Epidemiología de Covid-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril del 2020”. *Revista Clínica Española* 220 (8): 463-471.
- Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2020). “Comunicado especial 2”, 16 de marzo [en línea]. Disponible en <https://direccion.iztacala.unam.mx/002esp_comunicado2024.php> (consulta: 25 de octubre de 2023).
- Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2021). “Comunicado especial 24”, 16 de noviembre [en línea]. Disponible en <https://direccion.iztacala.unam.mx/24_2021esp_comunicado2024.php> (consulta: 25 de octubre de 2023).
- Vázquez Bandín, Carmen (2007). “Piedad de mí porque no puedo consolarme. Del sufrimiento de la impotencia según la Terapia Gestalt”. *Figura Fondo*

(38): 35-64.

Vázquez Bandín, Carmen (2008). *Buscando las palabras para decir. Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la Terapia Gestalt*. Madrid: Centro de Terapia y Psicología.

Zinker, Joseph C. (2005). *En busca de la buena forma*. Culiacán, México: Instituto Humanista de Sinaloa.

[Notas]

[1] El comunicado está disponible en
<https://direccion.iztacala.unam.mx/002esp_comunicado2024.ph>.

[2] Véase información en <<https://coronavirus.gob.mx/semaforo>>.

Aprendizajes y desafíos del curso de inglés para personas con discapacidad visual. Una realidad en la Facultad de Estudios Superiores Aragón

Azucena Luna Estrada

Carlos Eduardo Favela Zavala

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el aprendizaje de una lengua extranjera resulta trascendental para el desarrollo académico y profesional de las personas, además de que es la llave para conocer otras culturas y entender la gran diversidad que existe en el mundo. Al respecto, el aprendizaje de la lengua inglesa se ha vuelto más frecuente, debido a la amplia posibilidad de beneficios que trae consigo y porque es parte esencial de las habilidades necesarias hoy en día en el campo laboral.

En este sentido, hay sectores de la población que se encuentran con diversas limitantes para acceder a una educación de calidad, sobre todo para aprender una lengua extranjera. Un ejemplo de esto son las personas con discapacidad visual, por las múltiples barreras físicas, actitudinales y culturales que deben afrontar en este ámbito, además de las situaciones de rechazo, discriminación, exclusión y segregación por el desconocimiento que existe en torno a la discapacidad.

Considerando esto, y en apego a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que México firmó y ratificó en 2007, la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) echó a andar desde 2019 un curso con cuatro habilidades de la lengua inglesa dirigido a personas con discapacidad visual, buscando garantizar su derecho a una educación de calidad para el aprendizaje de un idioma.

En la primera parte de este texto se presentan algunos antecedentes para conocer los motivos que llevaron a la creación del curso de inglés para personas con discapacidad visual en la FES Aragón. En la segunda parte se hace un esbozo de las acciones y los resultados que se obtuvieron con las primeras generaciones. En la tercera se exponen las situaciones generadas por la emergencia sanitaria y la necesidad de replantear la dinámica de trabajo para adecuarse a una modalidad virtual. En la cuarta parte se mencionan los aprendizajes obtenidos mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y algunas estrategias didácticas con las que se han podido eliminar prácticas que antes resultaban discriminatorias. En la quinta parte se detallan los desafíos que enfrentará este curso en un futuro.

ANTECEDENTES

Cuando se piensa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera viene a la mente un material lleno de imágenes, colores, tipografía diversa y fotografías que lo hacen atractivo y dominante para estudiantes y docentes. Sin embargo, si el alumnado tiene una discapacidad visual, esto, lejos de ser motivante, se convierte en una barrera que obstaculiza el aprendizaje, además de la falta de capacitación por parte del personal docente para trabajar con este sector y la ausencia de materiales en formatos físicos o digitales accesibles.

En lo que respecta a la comunidad estudiantil con discapacidad visual que cursa una carrera universitaria en la FES Aragón, requiere acreditar un idioma para titularse, por lo cual la lengua inglesa se convierte en una de sus principales opciones. No obstante, estos cursos no cuentan con los elementos necesarios para que pueda acceder al material y desarrollar así un aprendizaje sólido de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades (comprensión auditiva, comprensión escrita, producción oral y producción escrita).

Este proyecto surgió para dar solución a una problemática en la FES Aragón, ya que, en 2019, a través de entrevistas, los estudiantes con discapacidad visual señalaron que una de las mayores dificultades que se presentaban en el ámbito académico era el aprendizaje de un idioma, debido a que no contaban con los recursos ni con la preparación docente necesaria y porque habían tenido que afrontar diversas situaciones de discriminación, que se contraponían a su derecho a una educación de calidad.

Proyecto

En 2019, debido a la necesidad de un curso accesible para personas con discapacidad visual, y como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), se comenzó a trabajar en la adaptación de los materiales del curso de inglés, en la capacitación docente y en la vinculación directa con estudiantes con discapacidad visual, contando con la participación de personas expertas en el tema y organizaciones de la sociedad civil.

En lo que respecta a la capacitación docente, se brindaron pláticas, talleres y cursos sobre temas de discapacidad, derechos humanos, recursos y herramientas para trabajar con personas con discapacidad visual; normas de trato, formatos accesibles y sistema de lectoescritura braille, con la finalidad de favorecer la toma de conciencia y acercar al profesorado a este sector.

A la par, se llevó a cabo un curso piloto para estudiantes con discapacidad visual, a partir del cual se desarrollaron diversas estrategias didácticas que permitieron a los estudiantes interactuar en la lengua meta sin la necesidad del estímulo visual. Se generaron documentos accesibles que suplieran al texto con el que se trabaja en las clases de inglés del Centro de Lenguas de la FES Aragón. Durante este pilotaje, se detectaron áreas de oportunidad en la práctica docente y en los materiales accesibles generados.

Desde el inicio del proyecto se buscó atender lo señalado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24, que menciona la necesidad de garantizar una educación de calidad e incluyente (2006), por lo que se diseñaron materiales accesibles en formatos físico y digital, se capacitó a la planta docente y se adaptaron los contenidos, de tal manera que se favoreciera la autonomía e independencia de las personas con discapacidad visual en el aula.

En este mismo tenor, se buscó un acercamiento con diversas instituciones a nivel nacional e internacional enfocadas a la atención de personas con discapacidad visual, para saber si contaban con experiencias previas o con materiales accesibles para la enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fue negativa y en algunos casos sólo tenían material para atender un nivel básico de inglés para estudiantes de secundaria con una equivalencia a A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Luego de todas las acciones emprendidas, en agosto de 2019 se logró abrir el primer grupo de manera presencial en el Centro de Lenguas de la FES Aragón, en el que participaron 15 personas con ceguera y tres con baja visión, facilitándosele a cada estudiante una computadora portátil con lector de pantalla NVDA (Non Visual Desktop Access), su material digital accesible y otros recursos físicos en braille; asimismo, se contó con el apoyo de prestadores de servicio social y voluntarias, que esperaban a las personas participantes del curso a la entrada de la Facultad para acompañarlas a su salón de clases y después, al terminar, ayudarlas a regresar. Cabe señalar que el estudiantado de esta primera generación residía únicamente en la Ciudad de México y en el Estado de México.

Posteriormente, en febrero del 2020, inició el curso para la segunda generación, con veinte estudiantes, lo cual permitió enriquecer el proyecto y continuar con el trabajo de mejora en los materiales y las técnicas de enseñanza, que hasta ese momento todavía se brindaban de manera presencial.

PANDEMIA

Cuando se anunció el inicio de la emergencia sanitaria, en febrero de 2020, fue necesario implementar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para continuar con el curso, ya que fue necesario abandonar las aulas y realizar las clases a distancia. Al respecto, Carmen Martínez Uribe señala que la educación a distancia es aquella en la que alumnos y docente no se encuentran físicamente en el mismo espacio y recurren a medios como el internet para comunicarse: “se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplean otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona” (Martínez Uribe, 2008: 10). De esta manera, el espacio físico se cambió por un aula virtual en la plataforma Google Meet, teniendo claro que la calidad del aprendizaje era un factor primordial que no se debía perder.

En esta etapa de transición se encontraron problemas importantes, entre otros la deserción de estudiantes, ya que muchos no contaban con un equipo de cómputo o un plan de internet en sus domicilios, lo que afectó directamente la permanencia. No obstante, se buscaron diversas estrategias, y si bien por un tiempo se pudo solventar este problema mediante el uso del correo electrónico

y el celular con datos para las videoconferencias, algunos alumnos ya no pudieron ser parte de este programa en el siguiente curso por estas limitantes.

En agosto del 2020 se abrió el tercer grupo, organizado totalmente a distancia, aunado a los otros dos que tuvieron que migrar a esta modalidad. Cuando se lanzó la convocatoria de un curso virtual, se tuvo la respuesta de estudiantes que ya contaban con experiencia en clases a distancia y en el manejo de computadoras. Esta manera de tomar clases ya era más conocida y por lo tanto fue más sencillo que con los dos grupos anteriores.

Se aprendieron nuevas formas de enseñar una lengua extranjera, por una situación en la que no era posible estar frente a frente con los estudiantes de manera física y en la que la interacción se daba mediante una pantalla, por lo que se tuvieron que replantear los medios de comunicación para estar en contacto con las y los estudiantes y desarrollar los materiales de clase en formatos accesibles para las personas con discapacidad visual.

Al principio fue un proceso muy complicado, porque había que enseñarlos a utilizar las videoconferencias con Google Meet, como ya se mencionó, que si bien es una plataforma accesible no todos tenían la misma habilidad para activar o silenciar su micrófono, escribir en el chat o, simplemente, ingresar a la sesión. Sin embargo, con el paso del tiempo, tanto alumnos como docentes aprendieron el manejo de esta herramienta, lo que derivó en tener sesiones sincrónicas, con lo que el espacio virtual se transformó en el salón de clases.

Con el tiempo se fueron vislumbrando las bondades del aprendizaje a distancia para esta población de estudiantes, ya que se dio cabida a que personas del interior de la República, y de otros países, se pudieran conectar a las sesiones, por lo que gente con discapacidad visual de Veracruz, Tijuana (Baja California), Guerrero, Guanajuato, Michoacán y Yucatán, así como de Colombia, Argentina, Chile, Uruguay, Nicaragua, Perú, El Salvador y Costa Rica, se conectaba al mismo tiempo y atendía a las clases de manera puntual.

APRENDIZAJES

Los aprendizajes logrados se dieron en el ámbito de la tecnología y en la implementación de estrategias didácticas a distancia, aspectos que a continuación se detallarán.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación, Beltrán Rodríguez (2017) afirma que han sido muy importantes para la población con discapacidad visual, ya que permiten la autonomía, el respeto y la valoración de una persona con discapacidad, en atención a las recomendaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. También hace referencia a la capacitación docente, ya que es el sector que implementa su uso y lo adapta en clase.

El uso de las TIC ha sido especialmente útil para una población cuyo desplazamiento es más complicado que el de una persona sin discapacidad visual, así que mediante el manejo de un teléfono celular inteligente o una computadora puede conectarse fácilmente vía videoconferencia en tiempo real, escuchar la clase, hacer preguntas e interactuar con sus compañeros que se encuentran en la misma condición. En este tenor, ambas herramientas son indispensables para las personas con discapacidad visual en cuanto al uso de tecnologías, ya que las utiliza ampliamente.

Por otra parte, Juan Manuel Carreño Hernández (2020) explica que la tecnología creada específicamente para los alumnos de inglés que tienen una discapacidad visual sirve de soporte para el desarrollo de estrategias didácticas, lo cual es de gran ayuda para el docente. Un recurso que se ha empleado, y que ha ayudado mucho en cuanto a la autonomía de las y los estudiantes, son los formularios de Google, cuyo uso principal es recabar respuestas que puedan ser vertidas en una hoja electrónica. De esta manera, los datos se encuentran fácilmente y son usados con fines estadísticos. Asimismo, son herramientas accesibles para los estudiantes, ya que el lector de pantalla les permite desplazarse en sus dispositivos y escuchar su contenido, ya sea a través de computadoras, *tablets* o teléfonos inteligentes, transformándose en excelentes aliados tanto para los ejercicios como para las evaluaciones.

Los formularios también tienen ventajas para docentes y estudiantes, porque pueden ser configurados para autocalificarse y dar a los alumnos las explicaciones necesarias de cada respuesta. De esta manera, la evaluación se convierte en parte del aprendizaje, pues se hace de manera inmediata y permite, a su vez, que los alumnos guarden sus formularios en espacios virtuales.

Como dice un estudiante, el uso de formularios eliminó prácticas discriminatorias, al ponerlo en igualdad de condiciones con todos sus

compañeros de clase y no obligarlo a presentar un examen “especial”, como sucedía en muchas ocasiones.

Estrategias didácticas

En lo que se refiere a las estrategias didácticas, son todas aquellas acciones que realiza el docente con el objetivo de que los alumnos tengan un aprendizaje significativo. Durante la pandemia, se implementaron acciones que permitieran la independencia de las y los estudiantes en cuanto al uso de su equipo y material didáctico, con el acompañamiento de su docente en el proceso del desarrollo de las habilidades necesarias para aprender una lengua extranjera.

Conocimiento y análisis de herramientas de accesibilidad

En la actualidad, las personas con discapacidad pueden hacer uso de determinadas tecnologías incluidas en los dispositivos electrónicos, como computadoras, tabletas y teléfonos celulares. Mediante gestos o comandos de voz, las y los estudiantes se pueden deslizar dentro de los menús para buscar la información que requieran y así localizar documentos, abrirllos y guardarlos. Del mismo modo, los lectores de pantalla les sirven para revisar estos documentos.

Las y los estudiantes que iniciaron clases durante la pandemia tenían un buen manejo de estas herramientas, pero los docentes no las conocían, por lo que se tuvo que capacitar al profesorado, para que conociera su funcionamiento y practicara con su propio equipo, con la finalidad de orientar a los estudiantes en clase de una mejor manera. Esta estrategia facilitó en gran medida el trabajo a distancia.

Uso de la lengua madre

A lo largo del tiempo, en la enseñanza de inglés como lengua extranjera han existido diversas posturas respecto al uso de la lengua madre en el aula. En general, la planta docente no la emplea, pues existen muchos recursos para lograr una asociación directa entre imagen y concepto. Sin embargo, en una clase donde no hay estímulos visuales es necesario usarla para crear esas imágenes sobre todo en las etapas iniciales, pero este recurso se va eliminando paulatinamente, conforme se vaya teniendo un mayor conocimiento de la

lengua meta. El hecho de trabajar de esta manera permitió que los alumnos se sintieran en un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje.

Deletreo

Una de las características del inglés es que las palabras no se pronuncian como se escriben, como sucede en el español. En clase, los alumnos aprenden a deletrear cada palabra que conocen, para que puedan escribirla correctamente. Es importante recalcar que éste es un curso de cuatro habilidades, lo cual quiere decir que el objetivo es que los alumnos aprendan a leer y escribir, no sólo a hablar y comprender el lenguaje oral. Por esta razón, se hace mucho énfasis en el deletreo constante en la lengua meta. Algunos alumnos que han cursado este programa comentan que su experiencia con el idioma era sólo oral, por lo que su ortografía era deficiente. Con el deletreo pueden tener mejores habilidades escritas.

Aula invertida

En este modelo, los estudiantes buscan el conocimiento por su parte y lo desarrollan en clase. El docente se convierte en un moderador que se mueve del foco de atención principal y los actores centrales son las y los estudiantes. Ésta fue una estrategia usada por muchos docentes durante la pandemia y en estos cursos resultó sumamente funcional.

Las lecturas se dejan de tarea y posteriormente se discuten en clase, buscando las estructuras gramaticales y el vocabulario de la lección. Los estudiantes realizan ejercicios gramaticales y contestan preguntas sobre la lectura para verificar su comprensión lectora. Posteriormente, razonan e investigan sobre el tema de la lectura, para lo cual contestan: ¿Qué opinas sobre...? Menciona alguna ocasión en la que has... ¿Cuál ha sido tu mejor/peor...? Estas preguntas promueven la producción oral y le dan libertad al estudiante para expresar sus opiniones, gustos e ideas propias. Como el tema se ha preparado antes de la clase, se pretende que se optimicen los tiempos de las sesiones en vivo.

Interacción entre los estudiantes

Para que se desarrollen sus habilidades lingüísticas, en las sesiones se realizan discusiones, debates y juegos de rol (*role plays*), con el grado de dificultad

propio del nivel en que se encuentran. En el aprendizaje de una lengua la interacción es indispensable para la comunicación, por lo que se ha puesto énfasis en el uso de estas actividades, que se llevan a cabo durante las sesiones de la clase.

Aprendizaje colaborativo

Durante las sesiones, buscamos que los estudiantes se integren en pequeños grupos de trabajo para lograr cohesión entre el grupo, para formar lazos de unión entre una población que ha sido discriminada en muchos contextos. Como menciona María Luisa Carrió Pastor: “El aprendizaje colaborativo es una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad” (Carrió Pastor, 2007: 10). De esta manera, los estudiantes trabajarán en un ambiente de confianza y compañerismo en el que harán uso de la lengua meta de manera natural.

Igualmente, desde una etapa inicial aprenden a presentarse con otra persona y conforme avanzan en el nivel de complejidad sostienen conversaciones más elaboradas, donde exponen sus posturas sobre determinado tema y hablan de sus experiencias pasadas, gustos y anhelos. Para lograr la participación, es necesaria la motivación de estudiantes para adquirir nuevos conocimientos, como lo plantean María Vidal Ledo *et al.* (2016: 687): “requiere de motivaciones y orientaciones que les llegan del profesor en la clase o mediante las herramientas de internet con las que interactúan”. Es posible comprobar que los estudiantes con discapacidad visual se han sentido sumamente motivados. Muchos relatan que han tenido muy malas experiencias al tratar de aprender inglés, ya sea por falta de materiales accesibles o por barreras actitudinales por parte de sus docentes anteriores, así como por la falta de empatía de sus compañeros de clase, por lo que este tipo de actividades promueven la participación en todo momento y no sólo son receptores de la información.

Breakout rooms

En este modelo de clases a distancia se usan las plataformas Zoom y Google Meet. La primera cuenta con una función llamada *breakout rooms*, que permite separar la clase en pequeños grupos. Las y los estudiantes pueden trabajar en parejas, en grupos de tres o cuatro y llevar a cabo alguna actividad que les

asigne el docente. Mientras trabajan, el profesor puede monitorear y corregir, con lo que se favorece la producción oral entre los estudiantes de lenguas, lo cual ha sido muy productivo en las clases para personas con discapacidad visual.

El trabajo realizado en el curso ha demandado poner a prueba diversas estrategias y ver qué funciona y qué debe cambiarse por completo. Sin embargo, todo se hace tomando en cuenta al alumnado, que brinda la retroalimentación a cada docente para, posteriormente, compartirla con los demás profesores, lo que permite obtener nuevos recursos y herramientas de manera constante para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESAFÍOS

Si bien es cierto que el curso ha tenido una gran aceptación por parte de las personas con discapacidad visual, aún hay diversos desafíos en los que se debe trabajar para que en un futuro el proyecto crezca y llegue a más personas. A continuación se exponen algunos.

Materiales accesibles

Dentro de la planeación de la clase, la opinión de las personas con discapacidad visual respecto a los materiales y sobre la forma en que se imparte la clase es de gran valía, ya que son los usuarios a quienes este curso va dirigido. De tal modo que cada material que se realiza debe ser evaluado en términos de accesibilidad. Esto implica un trabajo crítico y constante.

En lo que respecta a la elaboración de materiales digitales accesibles, de manera particular en formato Word, es necesario que los docentes atiendan los criterios de jerarquización de la información: fuente, tamaño, contraste, interlineado, descripción de imágenes, uso de viñetas y demás porque son aspectos indispensables para que las personas ciegas o con baja visión puedan usarlos de manera independiente y autónoma.

Sin embargo, ha habido situaciones en que cada docente elabora su propio material, considerando los criterios de accesibilidad, pero con su estilo, lo que ha provocado que cuando se asigna a un nuevo docente el material que se le hace llegar al estudiante resulte complicado o confuso, por lo que será

importante estandarizar los aspectos que debe contener cada documento para que el proceso de adaptación se dé lo más rápido posible.

Docentes

Es indispensable que los docentes sean personas comprometidas con el tema de inclusión y de mente abierta para salir del paradigma de enseñanza con el que han trabajado durante años y estén dispuestos a hacer cambios al incorporar técnicas de trabajo diferentes en sus clases. La capacitación en materia de discapacidad, inclusión y accesibilidad es un factor necesario, ya que el conocimiento en estas áreas generará docentes preparados para enfrentar nuevos retos. Es indispensable que existan talleres y cursos donde el profesorado aprenda, intercambie ideas y enriquezca su trabajo.

A este respecto, una de las mayores dificultades que se han tenido a lo largo del tiempo es la falta de docentes frente a los grupos de personas con discapacidad, porque si bien es cierto que se han dado capacitaciones para favorecer la toma de conciencia en este ámbito, al abrir la posibilidad de sumarse al proyecto muy pocos son los que aceptan participar, pues consideran que no están preparados, que es mucho el tiempo que tienen que invertir en las clases o bien que no se consideran capaces para hacerlo.

Debido a esto, será necesario continuar con la capacitación para generar conciencia y promover e incentivar a la vez la participación, de tal manera que más docentes se sumen al proyecto y esto permita abrir grupos y distintos horarios para las personas interesadas en el curso, ya que actualmente la oferta es de lunes a viernes de las tres de la tarde a las seis y media, con tres docentes que deben atender de los niveles primero al sexto, según la asignación del semestre.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

La tecnología se encuentra en un constante crecimiento y desarrollo. Se debe evaluar su uso e incorporar al curso de inglés las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para facilitar el aprendizaje de las personas con discapacidad visual. La inclusión de la tecnología en la educación no es sólo una moda y debe estar planeada de acuerdo con los objetivos académicos, la

frecuencia de las clases y las características específicas de la población de estudiantes.

El análisis de los estudiantes, sus motivaciones, sus metas y estilos de aprendizaje son de vital importancia para el éxito o fracaso de este recurso, con la finalidad de que la tecnología sea un medio y no un fin del aprendizaje. Queda mucho por conocer y experimentar, pues la tecnología avanza a pasos agigantados. Como docentes, debemos aprender a utilizarla y hacer un buen análisis de los alcances que tiene en las clases.

Proyección

Se tiene la meta de llegar a más personas dentro y fuera del país mediante la creación de convenios, que abrirían espacios en otros lugares. Además, se ha vuelto indispensable mantener la preparación de docentes tanto de la FES Aragón como de otras personas interesadas en sumarse al proyecto. Por otro lado, el curso considera únicamente seis niveles, pero se ha visto un interés de las personas con discapacidad visual por continuar con sus estudios y lograr una certificación, por lo que hoy en día, con el apoyo de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia, se está llevando a cabo una preparación más amplia para las y los estudiantes y ya se está trabajando con materiales accesibles que apoyen en este ámbito.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que el curso de lengua inglesa busca cerrar las brechas que enfrentan las personas con discapacidad visual en su día a día, aún quedan un sinnúmero de barreras por eliminar, primordialmente las sociales y culturales, debido al arraigo y la prevalencia que tienen en la actualidad. En este sentido, la discapacidad se sigue viendo como un castigo, una enfermedad, una condición que depende directamente de la persona, en la que poco se consideran las limitantes que genera el entorno.

Es necesario que se empiece a transitar de manera paulatina hacia un modelo social con un enfoque de derechos humanos en el que realmente se garanticen la igualdad y la plena participación de este sector en los diferentes ámbitos; de manera puntual, en la educación, en aras de beneficiar su

desarrollo personal, académico y profesional para lograr una mejor calidad de vida.

El curso que comenzó en la FES Aragón en 2019 sigue tomando como punto de partida la premisa de “nada de nosotros sin nosotros”, porque son las personas con discapacidad visual quienes han abonado, a través de sus experiencias y continua retroalimentación, al crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional de quienes participan en el curso, así como a la consolidación de un proyecto que ha tenido un enorme impacto a nivel nacional e internacional.

A la fecha, cuando se escribe el presente capítulo, han participado más de cien estudiantes de diferentes regiones de la República Mexicana, así como de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Perú y Venezuela, sólo por mencionar algunos países. De esta manera, queda de manifiesto que contar con docentes capacitados y materiales accesibles, con el aprovechamiento de las TIC, puede tener una enorme repercusión en beneficio de un sector que a lo largo del tiempo ha sido dejado de lado.

En lo que respecta a la planta docente, su formación y toma de conciencia en cuanto a la discapacidad, así como los medios y las estrategias que puede emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son un recurso que requiere de actualización constante, sobre todo cuando la tecnología ha traído una amplia gama de oportunidades y alternativas para ofrecer al alumnado. En este tenor, la capacidad de adaptación del profesorado a las situaciones fortuitas ocurridas fue clave para transitar a una modalidad virtual, algo que no resultó nada sencillo en un inicio; no obstante, hoy se ha convertido en un espacio de conocimiento y aprendizaje para el desarrollo de habilidades y para tener grandes experiencias.

Es claro que aún queda un largo camino por recorrer, y que este curso aún tiene grandes oportunidades para mejorar; sin embargo, es necesario sentar las bases para la construcción de una sociedad más incluyente, que garantice una educación de calidad y no deje a nadie atrás.

REFERENCIAS

Beltrán Rodríguez, Ángela Milene (2017). “Una mirada a las tecnologías de apoyo o tecnologías adaptativas, aplicadas a la educación inclusiva en el sistema educativo de personas en condición de discapacidad”. Trabajo de

- grado en la especialización de educación superior a distancia. Chía, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia [en línea]. Disponible en <<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/11987>> (consulta: junio de 2024).
- Cabrera F., Luis (2023). “e-Learning: Una propuesta de aprendizaje flexible”. Chile: Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación [en línea]. Disponible en <<https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-hispano-yucatan/sociologia-de-la-educacion/e-learning-una-propuesta-de-aprendizaje-flexible-luis-cabrera-f-director-depto-tecnologia-educativa-universidad-uniacc/92346202>> (consulta: junio de 2024).
- Carreño Hernández, Juan Manuel (2020). “Inclusive - aplicación web de soporte a estrategias didácticas de formación para población con discapacidad visual según el proyecto de investigación adscrito a dit con código 002-071-86400”. Trabajo de grado para optar por el título de ingeniero de sistemas e informática. Universidad Pontificia Bolivariana [en línea] Disponible en <<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8633>>.
- Carrió Pastor, María Luisa (2007). “Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo”. *Revista Iberoamericana de Educación* (41): 1-10.
- Marín Sandoval, Rosa Dámaris, y José Eduardo Portes Gil León (2019). “La apropiación de la computadora y teléfono celular de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Guadalajara. Acercamiento a las interacciones sociales en línea”. *Contraste Regional* 7 (13): 85-100.
- Martínez Uribe, Carmen Heedy (2008). “La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual”. *Educación* 17 (33): 7-27.
- Tellería, María Begoña (2004). “Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (9): 209-222.
- Vidal Ledo, María, Natacha Rivera Michelena, Nidia Nolla Cao, Ileana del Rosario Morales Suárez y María Niurka Vialart Vidal (2016). “Aula invertida, nueva estrategia didáctica”. *Educación Médica Superior* 30 (3): 678-688.

Un copo de nieve. La comunidad educativa en la modalidad en línea y sus necesidades

Verónica del Carmen Quijada Monroy
Víctor Manuel Ulloa Arellano

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

En 1611, el astrónomo y matemático alemán Johannes Kepler descubrió que todos los copos de nieve son hexagonales y observó que cada cristal tenía una forma única. Para 1885, el granjero y naturalista estadounidense Wilson Bentley fotografió más de 5 mil copos de nieve. Nunca encontró dos estructuras iguales. (Sanjuán, 2009).

Durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, la comunidad educativa de todo el mundo y de todos los niveles educativos vivió fuertes cambios en las formas de enseñar y aprender al tener que modificar la manera en que se desenvolvía para pasar de las clases presenciales a las actividades a distancia. No obstante, existe otra comunidad que también experimentó grandes ajustes, una comunidad en constante crecimiento, acerca de la cual es importante investigar y reflexionar: la del estudiantado que ya se desenvolvía formalmente en la modalidad a distancia e incluso en línea.

Aparentemente, quienes ya estaban estudiando a distancia no requerían de ajustes en sus ambientes virtuales de aprendizaje, pero pronto se haría evidente que también estaban pasando por una situación compleja, al igual que estudiantes de todo el mundo, que ameritaba establecer algún tipo de intervención. ¿Qué cambios podían darse en la modalidad en línea durante el confinamiento, en un entorno en el que (aparentemente) todo el ambiente virtual de aprendizaje y los roles de sus participantes están ya organizados?

Para revisar la situación, en este texto se analizan y reportan los resultados de una investigación en la que se describen dos casos de experiencias docentes

en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Se revisan las características antes, durante y después del confinamiento y se describen los cambios que se dieron desde lo cualitativo y lo cuantitativo a partir de la crisis de Covid-19, ya que si bien las comunidades y los cursos de estudio se ubican en diferentes niveles educativos y cuentan con diferentes perfiles, durante el análisis presentaron coincidencias en algunas situaciones y en sus necesidades, algunas de las cuales ya se le han señalado a la educación en línea, como, por ejemplo, la necesidad de mayor empatía y contacto humano.

El primer caso corresponde a estudiantes de la licenciatura en comunicación, que si bien estaban inscritos en la modalidad presencial tuvieron la oportunidad de participar en una asignatura en línea. La experiencia grupal no fue sencilla; el desconocimiento de la modalidad, la falta de organización y disciplina, las situaciones personales y un sinfín de condicionantes se estaban dando desde el inicio del curso, cuando, para complicar el panorama, llegó la pandemia. Después de más de diez años de impartir la asignatura en línea, y ante una nueva versión del programa y los contenidos, el reto para el perfil de los estudiantes y docentes se puso de manifiesto al hacerse notoria la deserción y el bajo aprovechamiento, lo cual se ha identificado históricamente en el plantel, ya que se trata de una de las asignaturas de mayor índice de no aprobación: Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación (AEIC).

El segundo caso es el de estudiantes de la maestría en docencia para la educación media superior (Madems) que estaban inscritos en la modalidad a distancia. Esta comunidad enfrentó necesidades propias tanto en el rol de estudiantes de posgrado como en el de docentes en educación media superior (EMS) durante el confinamiento, lo que impactó en aspectos que iban más allá de los académicos o técnicos. Sin embargo, en medio de la incertidumbre en la que se encontraban, cursaban precisamente las asignaturas que podían cubrir sus necesidades pedagógicas y tecnológicas en su labor como docentes: Desarrollo y Elaboración de Material Didáctico (DEMD). Este doble rol del estudiantado de esta comunidad y la naturaleza de la asignatura —en la que quienes escriben estuvieron participando como docentes— fueron una oportunidad para compartir directamente muchos de los retos que se estaban viviendo.

Así, sin pretender generalizar acerca de modalidades o programas educativos, se analizan la situación y las perspectivas respecto a permanencia, aprovechamiento escolar e interacción en el periodo de estudio. Los resultados de las experiencias y el análisis de la situación derivaron en acciones, reflexiones y aprendizajes que impulsaron cambios de todo tipo como docentes en línea y como colaboradores en el área de diseño instruccional que no deberían olvidarse y para los cuales se han desarrollado una serie de propuestas en varios apartados.

Se considera que los conocimientos obtenidos de la presente experiencia docente y de investigación pueden ser compartidos por otras comunidades educativas y que las observaciones tendrían que ir más allá de la anécdota para aprender de esta experiencia y actuar en consecuencia no en el futuro lejano, sino de inmediato.

ANTECEDENTES

Hoy en día se conocen detalles de la formación de los copos de nieve, por estudios del físico Kenneth Libbrecht, en los que se determinó que:

- El crecimiento de un cristal de nieve hasta formar un copo depende de múltiples e irregulares factores y es extremadamente improbable que se repitan.
- Entre los factores que determinan la estructura de un copo de nieve se encuentran: temperatura, presión, cantidad de agua o velocidad de anexión.

(Valenzuela, 2022).

En la amplia comunidad educativa que vivió el confinamiento y en los fuertes cambios en las formas de enseñar y aprender hay varios grupos de los que poco se ha hablado: los de estudiantes que ya estaban trabajando en la modalidad a distancia. No de participantes en cursos abiertos, o mixtos, o en espacios de apoyo de plataforma en educación presencial, sino de personas avanzando en cursos formales implementados totalmente en línea, en especial en bachillerato, licenciatura y posgrado.

Para ilustrar esta temática, en este texto se describen dos experiencias desarrolladas en la FES Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que a pesar de las diferencias en los perfiles y niveles educativos de sus integrantes coincidieron en la necesidad de avanzar hacia ambientes con mayor contacto humano y empatía.

Entre las preguntas surgidas para iniciar la descripción y posteriormente la reflexión se plantea: ¿Qué retos en su aprendizaje enfrentó esta comunidad bajo las circunstancias dadas durante el confinamiento? ¿Qué cambios se dieron en los ambientes virtuales de aprendizaje y en el desarrollo de las estrategias de enseñanza para enfrentar estos retos?

Si bien, aparentemente, no había necesidad de ajustes, pronto se vio que quienes ya estaban en esta modalidad pasaban también por una etapa que ameritaba establecer otro tipo de intervención.

CASO 1. LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN. ESTADÍSTICA

Antes del confinamiento

A través de un proyecto de atención a las asignaturas con un alto índice de no aprobación, se construyó entre 2006 y 2007 un curso en línea de la asignatura Estadística Aplicada a la Comunicación, para estudiantes de la licenciatura en comunicación, que se imparte en la modalidad presencial. Para su desarrollo se contó con el apoyo del Centro Tecnológico para la Educación a Distancia (Ceted) de la misma FES Acatlán y de la entonces Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAyED) de la UNAM.

Esta asignatura se implementó en la modalidad en línea, con la asesoría de quienes presentan los resultados en este documento, como un curso remedial extracurricular inicialmente dirigido a los estudiantes que habían reprobado la asignatura, especialmente si había sido en dos ocasiones, dado que, por reglamento, ya no podían inscribirse al curso regular y sólo les quedaba la opción de presentar examen extraordinario. En general, el perfil de estudiantes no es el de quienes tengan alguna inclinación por la estadística.

A lo largo de la aplicación del curso, en diez años (2008-2018), la aprobación era en promedio de 70%. Sin embargo, se registró un alto número de estudiantes con NP (no presentó); es decir, que nunca entraron al curso, a pesar de haberse inscrito, o que no realizaron alguna actividad (deserción). El rol de docente se enfocaba en brindar acompañamiento a los estudiantes y seguimiento a todas sus actividades de aprendizaje.

En 2012 hubo una actualización del plan de estudios de la licenciatura en comunicación; así, a partir de 2018 se trabajó en el desarrollo de un nuevo

curso: Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación.

Durante el confinamiento

Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación se implementó en febrero de 2021, en pleno confinamiento, como parte de un nuevo proyecto de la FES Acatlán para desarrollar asignaturas en línea de forma curricular, de manera que los estudiantes pueden inscribirse por haber reprobado previamente una vez la asignatura o porque nunca la han cursado; al final, ven reflejada su calificación en su historial académico. De esta manera, los estudiantes de comunicación tienen la oportunidad de cursar esta asignatura en línea dentro de una licenciatura que se desarrolla en la modalidad presencial.

El curso se basa en un ambiente de aprendizaje en la plataforma Moodle, estructurado para el avance secuencial y calendarizado de los participantes, con contenidos, recursos y actividades disponibles las 24 horas desde el primer día, organizados según el programa oficial de cada asignatura, donde no hay sesiones sincrónicas y la comunicación se realiza a través de mensajes personales, foros y retroalimentación de actividades de aprendizaje. Esta modalidad exige una organización de contenido clara y eficiente, que requiere, por parte del estudiantado, capacidad para la autogestión del tiempo y el uso de estrategias de aprendizaje.

En la primera aplicación, durante el semestre 2021-2 (febrero-junio de 2021), se tuvo la participación de dos docentes (quienes escriben este texto), un pasante de pedagogía, como adjunto y asesor de estrategias de aprendizaje, y dos pasantes de actuaría, quienes asumieron la figura de asesores técnicos en temas de estadística, todos ellos dispuestos a trabajar en conjunto con los estudiantes.

Desde el inicio del curso se observó que, además de la dificultad que entraña para el perfil del estudiante (de ciencias sociales), la naturaleza de la asignatura (relacionada con ciencias exactas) y el hecho de desenvolverse en la modalidad presencial les proporcionaban poco acercamiento previo a la modalidad en línea, por lo que las habilidades para la organización del tiempo, los hábitos de estudio y de disciplina, además de las situaciones personales, y otras condicionantes, se hicieron presentes para complicar la aplicación del curso, cuando, además, llegó la pandemia.

Así, después de más de diez años de impartir la asignatura de estadística (Estadística Aplicada a la Comunicación) en línea, y ante una nueva versión del programa y los contenidos (Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación), el reto para estudiantes y docentes fue claro, ya que históricamente se ha identificado esta asignatura como una de las de mayor índice de no aprobación (en la licenciatura en comunicación de la FES Acatlán) debido a múltiples factores, a los que habría que añadir la pandemia.

Al final del semestre 2021-2, tanto los resultados de aprobación como los de deserción alcanzaron 28%; la mayor parte de los estudiantes no respondían mensajes ni tampoco tenían la iniciativa de contactarse. Como el resto de la población, los docentes no eran ajenos a las preocupaciones relativas a la situación mundial que significaba la pandemia de Covid-19, además de la preocupación sobre lo que pudiera estar ocurriendo a los estudiantes que no se contactaban.

Durante los semestres correspondientes al periodo de 2021 a 2022, las respuestas y los avances de los estudiantes de comunicación en el curso de estadística fueron en general escuetos; incluso, en 2022, ya habiendo retornado a clases presenciales, se dio una especie de descontrol, o bloqueo, en la comunidad educativa, por lo que no se apreciaba mucha reacción ante mensajes, actividades o, incluso, calificaciones.

Estos resultados afectaron la motivación de la maestra y el maestro a cargo, ya que se había realizado una gran inversión de tiempo y trabajo por todo un equipo para la construcción del curso y más tarde para su aplicación y seguimiento, pero existía la conciencia de que los resultados iban más allá de los esfuerzos docentes y dependían de múltiples factores; además, esta baja participación estudiantil parecía ser algo común, según reportaban colegas del entorno e incluso investigaciones de todo el mundo.

No obstante, es preciso reconocer el desempeño de estudiantes que a pesar del panorama desolador y de posibles secuelas físicas y psicológicas mostraron interés y pudieron culminar satisfactoriamente el curso, lo que al final los llevó a manifestar su reconocimiento hacia las personas que hicieron posible esta opción para apoyar sus estudios.

Después del confinamiento

En el semestre 2023-2 (enero-mayo de 2023) inició una nueva aplicación del curso. Dados los resultados anteriores, por razones operativas y didácticas se hicieron varios cambios, entre otros:

- No hubo reunión inicial síncrona por videoconferencia; los datos de acceso a la plataforma se les proporcionaron por correo electrónico, así como las indicaciones para las primeras acciones a realizar una vez que estuvieran matriculados. Esto demandó mayor atención de manera individual e independiente a los estudiantes, ya que no recibirían información directa cara a cara.
- No hubo alumnos tutores; no se contó con el apoyo de un pasante de pedagogía ni de actuaría para dar seguimiento y asesorar a estudiantes en temas de la asignatura. Se aumentaron los recursos educativos y los mensajes para la orientación respecto al funcionamiento de la plataforma y la forma de trabajo.
- Se hicieron cambios en los mensajes del foro, especialmente en las instrucciones iniciales respecto a las características del curso; la más importante fue enfatizar que no se trataba de un curso remedial con el objetivo de prepararlos para el examen extraordinario, sino curricular, porque el resultado de su desempeño se vería reflejado en su historial académico. Esta acción se ha tenido que fortalecer, ya que se ha detectado que los estudiantes tienen la idea de que el curso es extracurricular y pueden inscribirse y no avanzar sin que esto tenga consecuencias, no sólo en su aprendizaje, sino en su historial académico.
- Se hizo un seguimiento más cercano y constante, en el sentido de mayor atención al envío de mensajes personalizados y oportunos en momentos clave del curso. Si bien los estudiantes son de licenciatura y deberían tener cierto nivel de independencia y organización para el estudio, es común que dejen pasar las fechas, que señalen confusiones en las formas de entrega o que simplemente no hagan el esfuerzo de enviar sus actividades. Así, se ha buscado prever situaciones que den pie a algún pretexto o sean un verdadero condicionante para la falta de avance.
- Se agregaron frases motivadoras a los mensajes, acordes con las actividades a realizar. Se consideró que esta acción podría tener un efecto de acompañamiento en el que, además del texto y los recursos, los

mensajes se presenten acompañados imágenes para fortalecer el propósito del contenido.

- Hubo mayor flexibilidad en la entrega de actividades. Durante la contingencia se recibieron mensajes de todo tipo de quienes tenían la intención de seguir adelante con los estudios a pesar de diversas situaciones, desde cuestiones laborales (en algunos casos de trataba de egresados de ya varios años) hasta familiares, en donde tanto los estudiantes como sus familias estaban contagiados; incluso algunos se comunicaban con la tristeza de haber perdido a seres queridos.
- En esta edición, los resultados derivaron en cerca de 60% de aprobación y 100% en cuanto a los estudiantes que culminaron el curso. Respecto a la deserción, 25% obtuvo NP (no presentó).

Al final del semestre 2023-2, a pesar de que hubo menos actores desde la asesoría, se pudo observar una clara mejoría en los resultados del aprovechamiento escolar de la asignatura, algo que podría considerarse como consecuencia natural de la vuelta a la “normalidad” respecto a la pandemia, y si bien es difícil atribuirle el aumento de la eficiencia terminal y de la aprobación, dado que se trata de dos grupos diferentes ante una situación general diferente, al realizar los ajustes se tuvo la firme intención de tomar las decisiones que se consideraron pertinentes y necesarias para potenciar los resultados y la comunicación.

Al final del semestre 2023-2, como una señal de esperanza, se registró no sólo una mayor actividad y aprobación del curso, sino un incremento en la reflexión de los estudiantes, lo que se reflejó en sus comentarios finales, en los que se aprecia un acercamiento definitivo no sólo a la modalidad, sino a su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Esto se presenta, a manera de ejemplo, en la ilustración 1.

Opinión acerca del curso

1715 Comunicación - miércoles, 17 de mayo de 2023, 10:09

El curso me gustó mucho, me costó un poco de trabajo cursarlo y obviamente concluirlo debido a que hace muchos años no estudio y menos hago tareas, fue un curso que me llevó a tomar decisiones importantes, primeramente, la de ¿realizarlo o no? pero al hacer la petición para cursarlo y saber que se me había concedido la oportunidad, no dude en aprovecharla y volví después de 23 años a matricularme y que mejor que con este curso donde se me brindó la ocasión de conocer mis capacidades y salir de mi zona de confort.

Tuve varias experiencias al estarme actualizando para realizar el curso, ¡¡¡todo era nuevo!!!, me abrumaba, no sabía por donde empezar y ya debía hacerlo puesto que yo inicié después que todos. No tenía la certeza de poder con lo que se me pedía, pero sentía el compromiso de cumplir porque la Profesora Quijada, sin conocerme me había dado la oportunidad de enlistarme entre sus alumnos así que comencé con temor y mil dudas y ahora con gusto puedo decir que terminé, no se cuál será mi calificación, pero sin duda me siento tranquila por haberlo hecho. Ya no ejerzo la profesión, pero aprendí que siempre hay que actualizarse para estar al día y mi proyecto justo me orilló a esto y me brindó también la oportunidad de conocer el punto de vista de cierta población, al plantear un problema y posteriormente darle una posible solución.

Definitivamente la investigación en la comunicación es muy importante y nos permite aplicar pertinente y responsablemente herramientas informáticas en el análisis de datos para poder ser unos excelentes comunicólogos, veraces y oportunos.

Gracias por atender siempre que comenté en los foros, fue un gusto cursar la materia en este grupo.

Saludos cordiales para todos!!!

1. Comentario de una estudiante de comunicación respecto a su experiencia en el curso en línea. Imagen extraída del material de clase de los autores.

Comparativo

A continuación se muestran algunas estadísticas relativas a los semestres 2021-2 (febrero-junio de 2021), 2022-1 (agosto-noviembre de 2021), 2022-2 (enero-mayo de 2022), 2023-1 (agosto-noviembre de 2022) y 2023-2 (enero-mayo de 2023), a partir de las cuales se aprecian de forma cuantitativa los cambios que se han descrito con el inicio de la impartición en línea de la asignatura en su nueva versión.

En el periodo señalado (febrero de 2021 a mayo de 2023) se inscribieron 231 estudiantes. De este total, se presentan los porcentajes y totales por sexo, desagregados por generación, en el cuadro 1, donde se observa que, en cinco aplicaciones del curso, en general, hubo más hombres (63.2%) que mujeres (36.8%) entre quienes se inscribieron a la asignatura en la modalidad en línea.

Cuadro 1
Porcentaje de mujeres y hombres por generación

<i>Generación</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>
2021-2	76.00%	24.00%

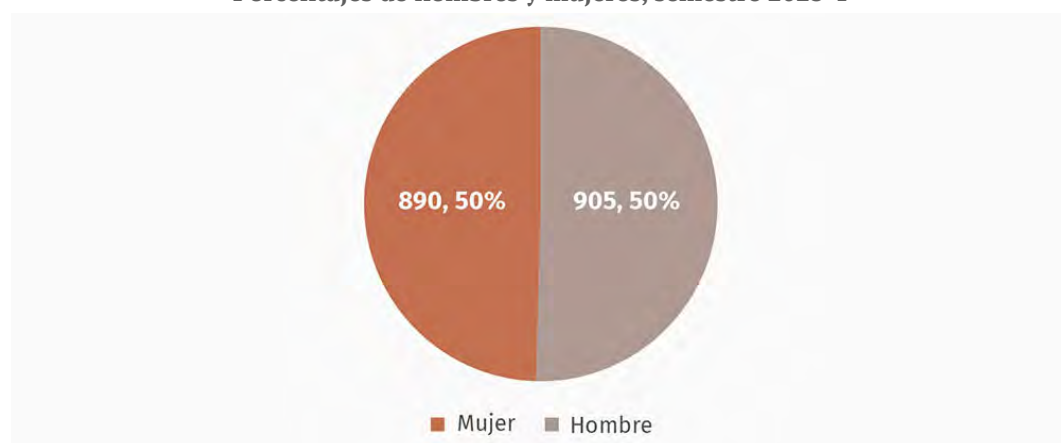
2022-1	51.85%	48.15%
2022-2	57.14%	42.86%
2023-1	59.18%	40.82%
2023-2	66.06%	33.94%
Total	63.20%	36.80%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que si bien en todas las generaciones estudiadas la proporción de mujeres y hombres ha variado, en todos los casos es siempre mayor la cantidad de hombres. Este hecho da pie a múltiples preguntas, entre otras: ¿Cuál es la proporción general hombres-mujeres en la licenciatura en comunicación?

En este sentido, según el *Segundo Informe de Actividades 2021-2025. FES Acatlán* (Martínez, 2023), la matrícula de la licenciatura en comunicación en el semestre 2023-1 fue de 1,705 estudiantes, con similares porcentajes entre hombres y mujeres, como se observa en la gráfica 1.

Gráfica 1
Porcentajes de hombres y mujeres, semestre 2023-1



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, la diferencia entre hombres y mujeres en las cinco aplicaciones señaladas del curso en línea es mayor a la registrada en la población total de la licenciatura.

En el cuadro 2 se muestran los porcentajes y el total de aprobación de la asignatura Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación de mujeres y de hombres. Se encontró que en ambos casos el porcentaje de aprobación es menor que el de reprobación. Cabe destacar que las cifras de

aprobación de los hombres superan en 7.08% a las mujeres. Asimismo, las mujeres superan en 3.37% a los hombres en lo relativo a estudiantes que no se presentaron al curso.

Cuadro 2
Porcentajes de aprobación de mujeres y hombres

<i>Sexo</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>NP</i>
Hombre	37.67%	44.52%	17.81%
Mujer	30.59%	48.24%	21.18%
Total	35.06%	45.89%	19.05%

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 3 se presentan los porcentajes y totales de aprobación por generación. Debe destacarse que el nivel general de aprobación es de 35.06%; se observa, en todos los casos, que la cifra total de no aprobación es mayor que la de aprobación y en todas las generaciones se supera 15% de estudiantes que no se presentan (el porcentaje general de estudiantes con NP es casi la quinta parte del total). Destaca el caso de la generación 2021-2 al llegar a un porcentaje de 28% de estudiantes que no se presentaron. Se encontró una mejoría significativa en la aprobación en el 2022-1, pero en los semestres subsecuentes volvió a caer el dato.

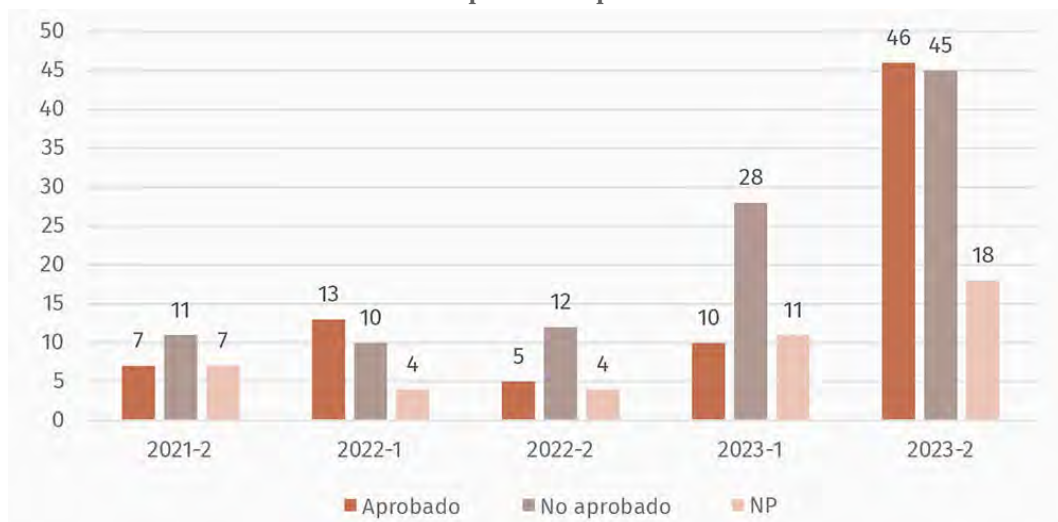
Cuadro 3
Porcentaje de aprobación por semestre

<i>Semestre</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>NP</i>
2021-2	28.00%	44.00%	28.00%
2022-1	48.15%	37.04%	14.81%
2022-2	23.81%	57.14%	19.05%
2023-1	20.41%	57.14%	22.45%
2023-2	42.20%	41.28%	16.51%
Total	35.06%	45.89%	19.05%

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 2 se observa con más detalle la fluctuación.

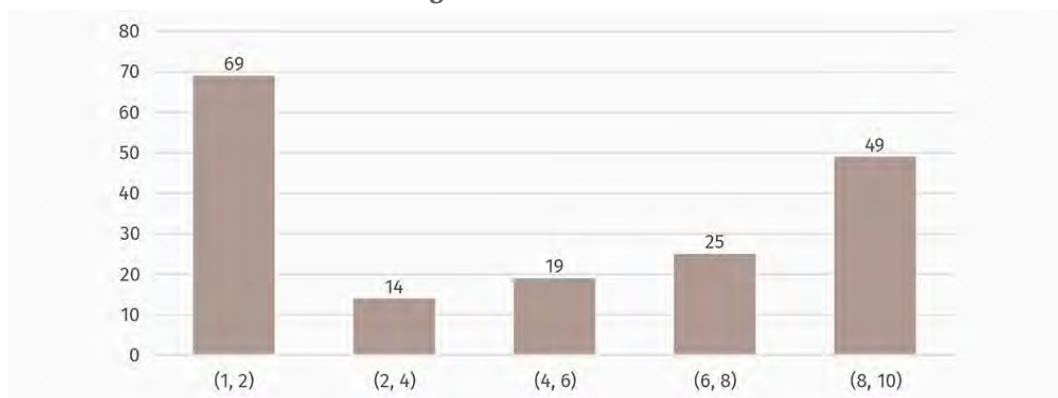
Gráfica 2
Totales de aprobación por semestre



Fuente: Elaboración propia.

Las calificaciones finales de las cinco aplicaciones analizadas tomaron valores de uno a diez y se muestran en el histograma clásico de frecuencias que se presenta en la gráfica 3.

Gráfica 3
Histograma de calificaciones



Fuente: Elaboración propia.

En el eje horizontal se encuentran los intervalos de clase y en el eje vertical sus respectivas frecuencias. Debe observarse que el primer intervalo es cerrado y representa las calificaciones desde uno hasta dos. El segundo intervalo es abierto por la izquierda y cerrado por la derecha, lo que significa que representa las calificaciones con valores por encima de dos y máximo tres. Los intervalos

tercero, cuarto y quinto siguen la misma lógica, es decir, son abiertos por la izquierda y cerrados por la derecha, por lo que representan, respectivamente, los valores de calificaciones superiores a cuatro y máximo seis; superiores a seis y máximo ocho, y por encima de ocho y máximo diez.

De la gráfica se desprende que la distribución de calificaciones se sesga hacia las notas más bajas, es decir, las más cercanas a cero. Sin embargo, los estudiantes que obtuvieron cero corresponden a quienes no se presentaron a cursar la materia, por lo que el cero no se considera calificación y no se incluye en el histograma.

En este sentido, se aprecia que la aprobación todavía no alcanza los porcentajes de aprobación previos a la pandemia, de alrededor de 70%, y que no se ha logrado regularizar el aprovechamiento en términos de aprobación/no aprobación. Queda claro que hay una serie de variables que están interactuando para la obtención de estos resultados; hipotéticamente, pueden intervenir los cambios que se dieron en la pandemia entre las personas, tanto los sociales como los cognitivos, además de los que presentan las nuevas generaciones en sus intereses y capacidades, así como los cambios sociales y las situaciones personales, entre otros. Esta indagación sería parte de un estudio específico.

A pesar de las dificultades que se han dado a partir de la pandemia, hay avances en la impartición del curso en línea respecto a los estudiantes que han logrado culminar satisfactoriamente, quienes han mostrado una nueva idea de la aplicación de la asignatura, así como mayor confianza en sus conocimientos y habilidades, y lo más importante: con un cambio en la actitud hacia la relevancia de la estadística en la licenciatura en comunicación.

CASO 2. MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El segundo caso es el de estudiantes de la maestría en docencia para la educación media superior (Madems), quienes a su vez son docentes en educación media superior (EMS). La experiencia se concentra en quienes cursaban la maestría en la modalidad a distancia, en este caso en línea, en la FES Acatlán, donde este posgrado tiene múltiples áreas, entre ellas español, matemáticas e inglés. En particular, se estudió el caso de los grupos de la asignatura Diseño y Elaboración del Material Didáctico de grupos de las opciones de matemáticas e inglés.

La maestría en docencia para la educación media superior a distancia se cursa a través de una plataforma de aprendizaje (Moodle), en la que docentes y estudiantes colaboran dentro de un ambiente de aprendizaje organizado por unidades, en donde, según el plan de estudios y los programas de las materias correspondientes, se despliegan contenidos y actividades de aprendizaje y evaluación con base en el calendario escolar y las fechas programadas de avance. Los docentes revisan, retroalimentan y evalúan las actividades en función de este calendario.

Antes del confinamiento

Los estudiantes de la maestría en docencia para la educación media superior son, en general, por el propio perfil de ingreso, docentes de nivel medio superior, en este caso inscritos en la modalidad a distancia, que se cursa totalmente en línea. Se trata de estudiantes que por lo general no están becados; en el aspecto laboral, en ocasiones tienen licencia con goce de sueldo, pero la mayoría no la obtiene, por lo que algunos se inscriben con dedicación de tiempo parcial.

Como todo docente, deben preparar e impartir clases, elaborar material didáctico, incluir herramientas tecnológicas, realizar planificaciones de clase, utilizar equipos y dispositivos, elaborar reportes, hacer revisiones y evaluar, entre otras actividades. Hay quienes colaboran como docentes en varios turnos e instituciones; también hay docentes que tienen otras actividades laborales de manera simultánea. Las cuestiones familiares también representan un asunto importante a atender: los hijos, la pareja, los cuidados, la remuneración.

Todo esto se suma a las responsabilidades que una vez inscritos adquieren como estudiantes a través de las actividades académicas y administrativas: tiempo para estudios, tareas, coloquio de maestrantes, sesiones de tutoría, comités de tesis, entre otras.

En la experiencia de quienes esto escriben, en los últimos cinco años, con los elementos mencionados, fluía normalmente el trabajo docente-estudiante, con el apoyo de un contacto docente asíncrono, basado en retroalimentación de actividades, así como en mensajes de foros y personales a través de la plataforma. En general, los estudiantes suelen estar motivados, con interés por cursar y concluir un posgrado; tienen un avance constante y en muchos casos

se destaca una esmerada dedicación a las actividades de aprendizaje y evaluación en la búsqueda de buenas calificaciones.

Durante el confinamiento

Bajo la estabilidad o cotidianidad que implica la modalidad en línea ya establecida desde hace varios años, llegó un momento clave en que las cosas podían cambiar: la pandemia. Surgió una preocupación general y la comunidad de la maestría en docencia para la educación media superior enfrentó necesidades propias al tener una responsabilidad en ambos roles (docente-estudiante) durante la crisis por Covid-19, que tuvieron impacto en aspectos que iban más allá de los académicos o técnicos. En ese periodo, varios estudiantes (docentes) de los grupos analizados dejaron de responder los mensajes, sus trabajos eran más directos en la aplicación y ya no se observaba atención en la reflexión o la investigación.

En su propia práctica docente, los estudiantes-docentes se enfrentaron al reto de transformar y diversificar sus clases presenciales con otras opciones para salir adelante junto a sus alumnos; de un momento a otro tuvieron que hacer planificaciones para diferentes situaciones con los recursos que tenían disponibles junto con sus estudiantes. La capacitación en el uso de herramientas tecnológicas y la implementación de estrategias de enseñanza específicas para la contingencia fueron requeridas de manera urgente e inmediata.

Para complicar la situación, además del imprevisto ajuste que debieron realizar como docentes, tuvieron que modificar sus planificaciones para asignaturas como Práctica Docente, lo cual impactó en los proyectos de titulación. Asimismo, no fueron pocos los estudiantes que manifestaron estar enfermos o tener familiares en esa condición y estar dedicados a recuperarse o cuidar a sus seres queridos. El tiempo y la presión laboral y familiar se habían intensificado, además de la incertidumbre mundial y el estrés que causó.

En los cursos en línea, en los que ya era común estar en contacto de manera asíncrona y no presencial, utilizando las herramientas de la plataforma, ahora, más que nunca, como respuesta a los mensajes, se percibía silencio, confusión e indiferencia ante los resultados de las evaluaciones. En estas circunstancias, para los estudiantes-docentes el posgrado pasó a segundo plano y algunos abandonaron sus estudios.

Después del confinamiento

Al tratarse de un posgrado profesionalizante, en el que los docentes (estudiantes) por lo general siguen laborando, y ante los bruscos ajustes que debieron hacer a su forma de vida, se consideraron varias modificaciones para su desarrollo, que se describen en seguida.

- Se reflexionó acerca de la experiencia previa a la pandemia, cuando se tenía cierta estabilidad en el desarrollo de los cursos, pero sin gran acercamiento personal con los participantes, por el formato y los medios de comunicación limitados en la plataforma de aprendizaje; se reconoció que es factible hacer un mejor uso de éstos.
- Se volvió a un seguimiento más cercano. Al pensar en los estudiantes de posgrado que a la vez son docentes, parece natural la idea de que son autosuficientes y que identifican todo el funcionamiento de la plataforma de aprendizaje, así como las particularidades de la modalidad y las actividades a realizar; sin embargo, es preciso tener empatía y apoyar con mensajes de orientación, con recordatorios; indagar cuando dejan de entregar actividades; compartir datos de utilidad y, en general, estar disponibles de manera oportuna y cordial para aclarar sus dudas, principalmente en las circunstancias derivadas de la pandemia.
- Se abrieron opciones para la entrega de actividades y valoración. Al ser más conscientes de la realidad de los participantes gracias al contacto establecido, se reconsideraron los plazos de entrega, que a pesar de ser bastante amplios en circunstancias especiales valen las condiciones excepcionales. A fin de cuentas, las fechas son importantes, pero el aprendizaje es el objetivo principal.
- No fue posible recuperar a todos los participantes, debido a múltiples situaciones. Fue una pena que algunos estudiantes con gran capacidad y motivación tuvieran que dejar sus estudios; sin embargo, los que se quedaron aprobaron satisfactoriamente.
- Se aprecia que los estudiantes de la maestría en docencia para la educación media superior siguen sometidos a fuertes presiones por los cambios en la política educativa y las transformaciones que se han generado debido a temas tecnológicos; también, sin embargo, se aprecia una recuperación en su nivel de reacción y participación.

Comparativo

Para revisar los datos de las generaciones que estuvieron cursando la maestría en docencia para la educación media superior, específicamente en la asignatura de Diseño y Elaboración de Material Didáctico, se presentan los siguientes resultados. Las generaciones 2019-2 y 2020-2 tuvieron similar cantidad de estudiantes, mientras que la 2021-2 fue mayor.

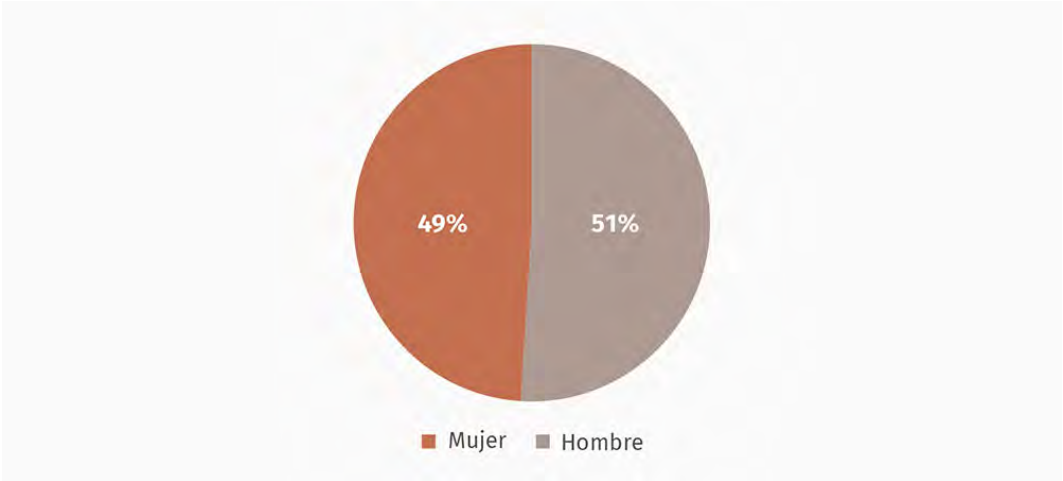
Cuadro 4
Estudiantes por generación

Generación	2019-2	2020-2	2021-2
Estudiantes	22	22	31

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los porcentajes de mujeres y hombres participantes, en la gráfica 4 se aprecia que es apenas ligeramente mayor el de hombres.

Gráfica 4
Porcentaje de participantes por sexo



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al campo de conocimiento, la población de estudiantes de matemáticas es 22% mayor que la de inglés (cuadro 5).

Cuadro 5
Campo de conocimiento

Campo	Inglés	Matemáticas
-------	--------	-------------

Estudiantes	39%	61%
--------------------	-----	-----

Fuente: Elaboración propia.

La proporción de hombres y mujeres es variable por generación, como se presenta en el cuadro 6; sin embargo, en este punto cabe destacar que en las generaciones 2019-2 y 2020-2 era mayor el porcentaje de mujeres que el de hombres y en la generación 2021-2 los datos se invierten notablemente, siendo mayor el número de hombres que el de mujeres, lo que lleva a preguntarse sobre las causas de este cambio y sus resultados en términos de rendimiento escolar y permanencia, así como a revisar generaciones posteriores, tomando en cuenta los resultados del cuadro 8, que muestran mayor aprovechamiento en el caso de las mujeres.

Cuadro 6
Clasificación por sexo y generación

<i>Generación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
2019-2	45%	55%
2020-2	36%	64%
2021-2	65%	35%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados generales, en el cuadro 7 se observa que la mayor parte de los estudiantes acreditó la asignatura.

Cuadro 7
Resultados generales

<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>No presentó</i>
73%	15%	12%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados generales por sexo indican que las mujeres tienen el mayor porcentaje de aprobación y que el porcentaje de los hombres que no se presentaron fue mayor al de no aprobados (cuadro 8).

Cuadro 8
Resultados generales por sexo

<i>Sexo</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>No presentó</i>
Hombre	71%	13%	16%

Mujer	76%	16%	8%
-------	-----	-----	----

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados generales por generación, los porcentajes de aprobación son similares; sin embargo, los de “no aprobado” y “no presentó” son más variables. En 2020 y 2021 son más los estudiantes no aprobados que los que no se presentaron, como se aprecia en los datos del cuadro 9.

Cuadro 9
Resultados generales clasificados por generación

<i>Generación</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>No presentó</i>
2019-2	73%	9%	18%
2020-2	73%	18%	9%
2021-2	74%	16%	10%

Fuente: Elaboración propia.

Los promedios de las tres generaciones son muy similares, aunque dan cuenta de una ligera ventaja de la correspondiente al semestre 2019-2, como se observa en el cuadro 10. En particular, el promedio general de la calificación final fue similar entre hombres (8.53) y mujeres (8.47).

Cuadro 10
Promedios por generación

<i>Generación</i>	<i>Promedio</i>
2019-2	8.44
2020-2	8.35
2021-2	8.37
General	8.47

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al campo de conocimiento, en el cuadro 11 se observa mayor aprobación en inglés y menor “no aprobación” y “no presentó”. Si bien se trata de la misma asignatura, la acreditación y el promedio de los estudiantes de inglés supera al de matemáticas.

Cuadro 11
Resultados generales por campo de conocimiento

<i>Campo</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>No presentó</i>	<i>Promedio</i>
Inglés	79%	14%	7%	8.54
Matemáticas	70%	15%	15%	8.57

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En los casos descritos, las experiencias, las reflexiones y los aprendizajes a destacar abarcaron lecciones que como docentes en línea y colaboradores en el área de diseño instruccional llevaron a cambios de todo tipo que no deberían olvidarse.

En este sentido, es necesario destacar que se prevé a través de numerosos estudios que volver a la llamada normalidad tardará unos diez años, considerando variables como el impacto, la respuesta y la capacidad de cada país (Romero-Díaz y Matamoros Osorio, 2020); el impacto educativo también tendrá consecuencias económicas a largo plazo en todo el mundo y se estima que la actual generación de estudiantes podría perder en ingresos a lo largo de su vida, como resultado del cierre de escuelas, el equivalente a 17 mil millones de dólares actuales, 14% del producto interno bruto (PIB) mundial actual (The World Bank, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization y United Nations International Children's Emergency Fund, 2021).

Asimismo, en América Latina existe el riesgo de perder una parte de los avances en inclusión educativa de los últimos veinte años, dado que la pandemia (y sus efectos sobre la economía de las familias) podría provocar que aumente el abandono escolar y que disminuya la cobertura educativa. Al respecto, en México, 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre los tres y los 29 años (9.6% en relación con la población total de este segmento) no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por su situación económica y el Covid-19 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Estos datos sólo muestran que el rendimiento académico de muchos alumnos disminuyó drásticamente e incluso muchos tuvieron que desertar por falta de recursos.

En este sentido, el desarrollo del semestre 2023-2 (enero-mayo de 2023) marcó diferencias significativas para los casos descritos en el presente documento, pues además de que el ánimo de la comunidad y el estado de la situación de la pandemia habían mejorado, también se hicieron varios ajustes a la forma en que se desarrollaron los cursos, tanto en el caso de la licenciatura

en comunicación como en la maestría en docencia para la educación media superior. Sin embargo, más allá del semestre inmediato posterior al inicio del confinamiento, que en la licenciatura en comunicación fue el 2022-1 (agosto-noviembre de 2021), ya que la primera edición fue en 2021-2 (febrero-junio de 2021) y en la maestría en docencia para la educación media superior el 2021-2, los resultados después de varios semestres no muestran una mejoría sostenible, como se aprecia más adelante en los cuadros 12 y 13, lo que lleva a plantear la indagación sobre el ingreso y desempeño de generaciones posteriores para revisar su comportamiento.

Uno de los aspectos a destacar a través de la observación y el análisis estadístico es que hubo mayor presencia de hombres, destacando en la licenciatura en comunicación 26.4% más de hombres y en la maestría en docencia para la educación media superior 2%. Sin embargo, en la maestría en docencia para la educación media superior son más las mujeres que aprueban y en la licenciatura en comunicación la diferencia es de 6% menor a la de los hombres.

Respecto a los resultados diferenciados entre hombres y mujeres, según estudios acerca de las consecuencias de la pandemia, la afectación ha alcanzado diferencias significativas en las mujeres estudiantes en cuanto al nivel de estrés durante el confinamiento en países como España, México y China, donde han aparecido los síntomas de la depresión y la ansiedad (Wang *et al.*, 2020). Por otra parte, los datos de menor rendimiento en las mujeres más jóvenes (como en el caso de la carrera en comunicación, que es de nivel licenciatura) coinciden con el hecho de que en la cuarentena se reportaron desórdenes generalizados por ansiedad, depresión y calidad del sueño en la población, con una alta y mayor prevalencia en la población joven, según Huang y Zhao (2020), con lo cual coincidieron Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2020) al detectar que el grupo de jóvenes de entre 18 a 25 años tuvo un promedio más alto en los niveles de estrés en comparación con los grupos de mayor edad.

En ambos casos, se observa que al inicio de la pandemia (semestre 2021-2 en la licenciatura en comunicación y 2020-2 en la maestría en docencia para la educación media superior) hubo un porcentaje de aprobación que aumentó al siguiente semestre, cuando aún se mantenía el confinamiento. En el caso de la licenciatura en comunicación, el curso en línea en su nueva versión (Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación) inició en 2019-2 (por lo que no se tienen datos anteriores de la misma asignatura),

logrando recuperarse por más de veinte puntos porcentuales hasta el 2023-2 (la asignatura se imparte cada semestre). En la maestría en docencia para la educación media superior, la recuperación, discreta (sólo 1% de mejoría), fue en el 2021-2 con respecto al 2019-2 y 2020-2 (la asignatura se imparte cada año).

La mayor prevalencia de “no presentó” (NP) se dio en pleno periodo de confinamiento, en el semestre 2021-2 en la licenciatura en comunicación; sin embargo, en la maestría en docencia para la educación media superior (2020-2) fue precisamente el de menor cantidad de NP. En la licenciatura en comunicación, como se comentó, puede atribuirse a que si bien inició un par de meses antes del confinamiento, al ser la primera emisión del curso bajo la modalidad a distancia, los estudiantes no estaban familiarizados y no entendían bien la naturaleza y el funcionamiento del curso, incluso podrían estar confiados en que se podían revisar temas de manera presencial. No obstante, al revisar datos más recientes de aprobación, es claro que la mejoría en el siguiente semestre al inicio del confinamiento no se ha mantenido al alza y que incluso los resultados han ido a la baja, a pesar de todos los ajustes realizados que se han comentado.

En el cuadro 12 se incluyen los resultados en la licenciatura en comunicación (Aplicaciones Estadísticas para la Investigación en Comunicación), donde se observan los altibajos en la aprobación. Es importante recordar que estos grupos son de estudiantes que cursan la modalidad presencial, pero que para esta asignatura (estadística) estaban totalmente en línea, lo cual remite a que durante el confinamiento sí estaban pasando por un periodo de cambio en el resto de sus asignaturas, lo que pudo complicar su aprovechamiento general en ese periodo y también en ciclos posteriores.

Cuadro 12
Porcentaje de aprobación por semestre en la licenciatura en comunicación

<i>Semestre</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>NP</i>
2021-2	28.00%	44.00%	28.00%
2022-1	48.15%	37.04%	14.81%
2022-2	23.81%	57.14%	19.05%
2023-1	20.41%	57.14%	22.45%
2023-2	42.20%	41.28%	16.51%
2024-1	27.00%	47.00%	27.00%

En el caso de la maestría en docencia para la educación media superior la situación es similar. Hubo un ligero aumento en el 2021-2, pero se aprecia un descenso importante en la aprobación y un aumento en el “no presentó”. Cabe destacar que los estudiantes de la maestría en docencia para la educación media superior no se enfrentaron a un cambio de modalidad, pero en su rol de docentes sí les fue indispensable realizarlo.

Cuadro 13
Aprobación por generación en la maestría en docencia para la educación media superior

<i>Generación</i>	<i>Aprobado</i>	<i>No aprobado</i>	<i>No presentó</i>
2019-2	73%	9%	18%
2020-2	73%	18%	9%
2021-2	74%	16%	10%
2022-2	68%	4%	18%
2023-2	64%	7%	29%

Fuente: Elaboración propia.

Así, si bien los resultados en el aprovechamiento y la deserción son multifactoriales, se puede decir que, como los estudiantes y la población de todo el mundo, los alumnos de la modalidad en línea estuvieron sujetos a circunstancias durante el confinamiento que pudieron ser similares en lo personal y laboral a las que tuvieron quienes estaban en la modalidad presencial, y dado el panorama anteriormente descrito, si bien no vivieron como estudiantes ese brusco cambio en la asignatura, sí lo experimentaron en el resto de asignaturas (licenciatura en comunicación) o en su rol de docentes (maestría en docencia para la educación media superior). Al respecto, según una revisión bibliográfica realizada por Lorena Cudris-Torres, Álvaro Barrios-Núñez y Nidia J. Bonilla-Cruz (2020), 60% de las personas había manifestado miedo y 80% se había sentido estresada en su vida cotidiana, un denominador común en el mundo, lo cual se repitió en las aulas universitarias. Previamente, Godínez Alarcón *et al.* (2016) encontraron en un estudio realizado en México que los factores de mayor impacto en el desempeño académico de los estudiantes son de dos tipos: económicos y psicológicos.

Derivado de las observaciones y revisiones previas al confinamiento, durante el aislamiento mismo y las realizadas posteriormente, se presentan las siguientes propuestas para la reformulación del ambiente virtual de aprendizaje:

- Enfatizar desde el diseño instruccional el acercamiento grupal y la interacción.
- Explorar otras vías de comunicación con la tecnología que puedan integrarse a la plataforma; evitar el desgaste del docente y la saturación de los estudiantes. No intrusión, pero sí más comunicación.
- Promover la pertenencia, las comunidades de apoyo y el contacto entre docentes.
- Enfatizar en la comunidad el respaldo institucional y los servicios de apoyo.
- Analizar los datos de uso de la plataforma y el desempeño de manera permanente.

Las experiencias descritas en dos contextos diferentes, aunque con circunstancias similares, llevó a reflexionar sobre una práctica docente que en la modalidad a distancia parecía estar en un nivel suficiente para un seguimiento del aprendizaje. Sin embargo, como la realidad lo mostró, si bien la formación en línea con el modelo que se ha seguido en la FES Acatlán podía seguir funcionando sin mayor problema durante la pandemia, es susceptible de mejoras, fundamentalmente para hacer frente a situaciones extraordinarias y establecer un contacto eficaz.

Esta conciencia de una mejora “de emergencia” debe estar presente en los próximos desempeños, y salvo los múltiples factores que entraña un proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones inéditas que pueden estar fuera del alcance de los docentes, una mejora en los procesos y en el uso de las estrategias y un manejo más eficiente de los recursos y la tecnología, con un genuino interés por nuestra comunidad, deben ser una estrategia permanente, compartida y reconocida, de manera que todos sus integrantes tengan la posibilidad de aportar y recibir los beneficios que en cada aplicación se vayan dando.

Las observaciones tendrían que ir más allá de la anécdota para aprender la lección y actuar en consecuencia, no en un futuro lejano, sino de inmediato. De

ahí la importancia de analizar los hallazgos reportados y el comportamiento de las personas con datos más recientes.

EPÍLOGO: UN COPO DE NIEVE

No obstante contar con alrededor de dieciocho años en la práctica docente en la modalidad a distancia y estar avanzando de manera estable antes de la pandemia, la crisis de Covid-19 llevó a quienes esto escriben a caer en la cuenta de que la comunidad en línea puede estar menos integrada de lo que se piensa, y si bien no siempre es posible conocer a todos los estudiantes, una experiencia humana más cercana es no sólo posible, sino necesaria, para buscar un equilibrio entre la atención que se brinda y la libertad de los docentes y de los estudiante respecto a su tiempo y sus actividades, respetando las características de la modalidad y las ventajas de lo asíncrono, pero al mismo tiempo buscando y fomentando vías de contacto que representen interacción, pero también aprendizaje, con interés genuino.

Finalmente, a manera de cierre, y a la vez como el inicio de una nueva etapa, se plantea una reflexión. Una comunidad educativa tiene múltiples características en común, pero cada integrante está inmerso en una realidad específica que lo determina y afecta de manera distinta. Como docentes, debemos permanecer atentos a las necesidades que se van presentando en el grupo ante un proceso de aprendizaje, sin olvidar, hasta donde sea posible, las particularidades de sus integrantes, porque, como los copos de nieve, cada estudiante es único.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, Almudena (2021). “Kepler y la simetría de los copos de nieve”. *Cuaderno de Cultura Científica*, 13 de mayo [en línea]. Disponible en <<https://culturacientifica.com/2021/05/13/kepler-y-la-simetria-de-los-copos-de-nieve/>> (consulta: mayo de 2023).
- Centro para la Excelencia en el Aprendizaje-EXA (2022). *Efectos de la pandemia en el desarrollo de los estudiantes*. Medellín: Universidad EAFIT [en línea]. Disponible en <<https://es.scribd.com/document/787663487/efectos-de-la-pandemia-en-el-desarrollo-de-los-estudiantes>>.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL/UNESCO) (2020). “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19”. *Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO* [en línea]. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>> (consulta: mayo de 2023).
- Cudris-Torres, Lorena, Álvaro Barrios-Núñez y Nidia J. Bonilla-Cruz (2020). “Coronavirus: epidemia emocional y social”. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 39 (3): 309-312 [en línea]. Disponible en <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19452> (consulta: mayo de 2023).
- Godínez Alarcón, Guadalupe, Joaquín Reyes Añorve, María del Rocío García Sánchez y Timoteo Antúnez Salgado (2016). “Los factores psicosociales en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 7 (13): 107-125 [en línea]. Disponible en <<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/238/0>> (consulta: mayo de 2023).
- Grupo Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública* [en línea]. Disponible en <<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>>.
- Huang, Yeen, y Ning Zhao (2020). “Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during Covid-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey”. *Psychiatry Research* 288 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>> (consulta: mayo de 2023).
- Infante Castañeda, Claudia, Ingris Peláez Ballestas y Liliana Giraldo Rodríguez (2021). “Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios”. *Revista Mexicana de Sociología* 83 (número especial): 169-196 [en línea]. Disponible en <<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v83ne/464-v83nea6>> (consulta: mayo de 2023).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid-Ed) 2020 [en línea]. Disponible en

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf> (consulta: mayo de 2023).

Martínez Justo, Manuel (2023). 2do Informe de Actividades 2021-2025. FES Acatlán [en línea]. Disponible en <<https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FESA-2021-2025-2.pdf>>.

Martínez Nava, Adriana Aquetzali, Giovanna Belén Santos Almazán, Marte Rodríguez Espinoza, Maricela Gema Valdez Zamora y Perla Lo-Ami Segura Camacho (2022). “El impacto de las TIC en el rendimiento escolar antes y durante la pandemia por Covid-19 en la UNAM”. *Biblioteca Universitaria* 25 (2) [en línea]. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2022.2.1473>> (consulta: mayo de 2023).

Ortega-Encinas, Leonel Ulises, José Sergio López-Bojórquez, Patricia Eugenia Sortillón-González, Delcia Teresita Gamiño Acevedo y Edgar Cheu Burgos (2022). “Impacto en el rendimiento escolar bajo condiciones de pandemia SARS-COV2”. *Revista de Investigación Académica sin Frontera* (37) [en línea]. Disponible en <<https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/429/513>> (consulta: mayo de 2023).

Ozamiz-Etxebarria, Naiara, Maria Dosil-Santamaria, Maitane Picaza-Gorrochategui y Nahia Idoiaga-Mondragon (2020). “Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del Covid-19 en una muestra recogida en el norte de España”. *Cadernos de Saúde Pública* 36 (4): 1-9 [en línea]. Disponible en <<https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNpPjgfnpWPQzr/abstract/?lang=es#>> (consulta: mayo de 2023).

Romero-Díaz, Tonys, y Carlos Miguel Matamoros Osorio (2020). “Impacto académico, económico y psicológico del Covid-19 en los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua”. *Educare* 24 (3) [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1388>> (consulta: mayo de 2023).

Sanjuán, Miguel A.F. (2009). “Wilson Bentley y los copos de nieve”. *Complejidad. Exploraciones en la Ciencia de los Sistemas Complejos* [en línea]. Disponible en <<https://www.madrimasd.org/blogs/complejidad/2009/01/09/110913>> (consulta: mayo de 2023).

- The World Bank, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization y United Nations International Children's Emergency Fund (The World Bank, UNESCO y UNICEF) (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* [en línea]. Disponible en <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>> (consulta: mayo de 2023).
- Valenzuela, América (2022). “¿Por qué no hay dos copos de nieve iguales?” *Ciencia y Futuro* [en línea]. Disponible en <<https://www.rtve.es/television/20220925/por-no-hay-dos-copos-nieve-iguales/480633.shtml>> (consulta: mayo de 2023).
- Wang, Cuiyan, Riyu Pan, Xiaoyang Wan, Yilin Tan, Linkang Xu, Cyrus S. Ho y Roger C. Ho (2020). “Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (Covid-19) epidemic among the general population in China”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (5) [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>> (consulta: mayo de 2023).

El aprendizaje durante el confinamiento: una reflexión sobre el SUA de la FCPys durante la pandemia

Antonio Figueroa Gutiérrez
Alan Javier Pérez Vázquez

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Aprender durante la pandemia de SARS-CoV-2, o Covid-19, implicó, para todos los actores educativos que intervenimos en esta tarea —profesores, estudiantes, familias, espacios educativos—, el uso de nuevos puentes de comunicación para tejer relaciones a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual generó espacios comunes, como las aulas virtuales, las salas de videoconferencias y la convivencia virtual en la intimidad del otro. Esto tuvo un impacto profundo en la forma de llevar a cabo nuestra actividad, la práctica docente,^[1] lo cual supuso pasar de lo presencial a lo virtual, como se muestra en el esquema 1.

Esquema 1
Modalidades escolares

Presencial	EMT	Híbrido	Virtual
• Curso que no necesita de tecnologías. • Contenido se da de forma oral por el docente, escrito o audiovisual. • Las TIC son de acompañamiento; es una opción usarlas.	• Curso desarrollado en presencial y que se complementa con TIC para enriquecer. • Lo virtual apoya hasta un 29% de las actividades.	• El curso se combina con presencial y virtual. • La parte virtual es igual o mayor a 30% y hasta un 79% de las actividades de aprendizaje.	• Curso que se desarrolla predominantemente en línea. • Se usan ambientes virtuales de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Allen, Seaman y Garrett (2007).

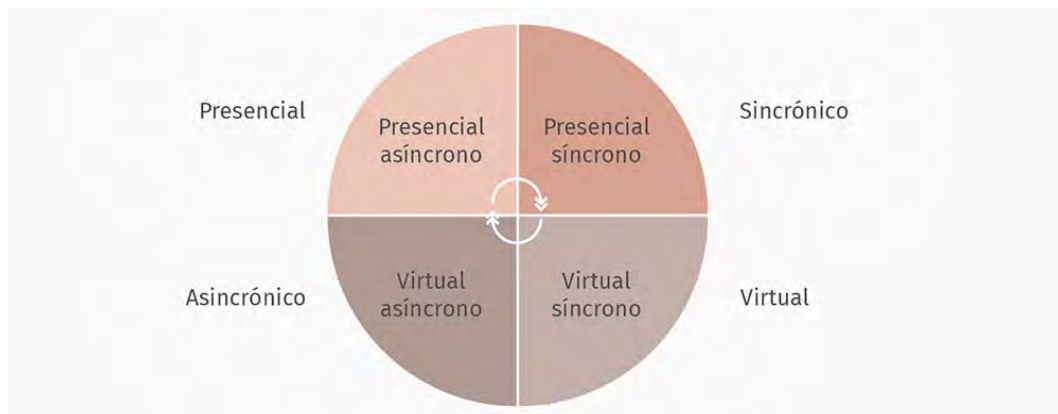
Como docentes, la pandemia nos afectó en nuestro *habitus*[2] académico en la universidad. Los espacios cambiaron; ya no era el aula, era el aula virtual; las herramientas se transformaron y nuestra docencia tuvo que considerar procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación (E-A-E) acordes con el uso de la tecnología, como emplear videos para analizar habilidades de expresión oral. Esto significó un reto en cuanto a la alfabetización digital y, claro, en la forma en que el alumnado desarrolló su actividad creativa y su formación inicial en la universidad.

Con relación al estudiantado, los retos fueron mayúsculos, ya que esto implicó posicionarnos frente a este actor como un ciudadano digital con la capacidad de acceder a la información, al tiempo que la evalúa, la emplea para cubrir sus necesidades informacionales y adquiere una alfabetización bibliotecaria, con información mediática, ética, con pensamiento crítico, habilidad computacional y habilidad comunicativa (Comas, Sureda y Trobat, 2011: 12-15).

La relación entre el profesorado, el estudiantado y la familia fue compleja, ya que hubo una irrupción en la intimidad no sólo de la clase, en ocasiones en su núcleo familiar, debido a que ingresamos a través de la cámara a espacios personales y vimos situaciones complejas, socioeconómicas y culturales, de su acontecer cotidiano. Esto nos llevó, dentro de la comunidad docente, a compartir y discutir nuestras experiencias, a generar reflexiones colegiadas y a plantear mejoras en nuestra práctica con el uso de la tecnología para impactar de manera positiva en el estudiantado al emplear los recursos tecnológicos y digitales que se nos facilitaron en la universidad.

Estos impactos permitieron que la docencia en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) siguiera siendo una modalidad combinada (con trabajo en el aula y a distancia), pero a través de la tecnología, con sesiones *online*, virtual sincrónico (sala de videoconferencias), y *offline*, virtual asincrónico (aula virtual con trabajo autogestivo), como se muestra en el esquema 2.

Esquema 2
Variantes del modelo híbrido



Fuente: Elaboración propia con información de García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina (2018).

EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) nace con la finalidad de ampliar la cobertura y la oferta educativa para el nivel superior, a propuesta del entonces rector, Pablo González Casanova, en 1972. En junio de ese año, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) aprueba la creación de la División del Sistema de Universidad Abierta, ofertando las licenciaturas en ciencia política y administración pública, ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y sociología. En el 2008 se estructura la Educación a Distancia (ED), ampliando su oferta académica.

De esta forma, se brinda un espacio para quienes no pueden inscribirse a un sistema escolarizado, ligado siempre a un aula de clases física, debido a que su contexto personal impide su incorporación a este sistema, por lo que con un modelo pedagógico flexible se brinda la oportunidad de una formación universitaria a través de la tecnología (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023). La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en cuanto al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, cuenta con una población 6,016 alumnos, de los cuales 3,004 son hombres y 3,012 son mujeres, presentando durante el 2023 un primer ingreso

1,685 alumnos, de los cuales 889 son hombres y 796 son mujeres (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023).

Las clases en el Sistema de Universidad Abierta se toman los sábados, por bloques de asignaturas, para que se cursen cada quince días a través del modelo de tutorías académicas brindadas por el profesorado con la finalidad de resolver dudas y analizar el desempeño del alumnado a través de los trabajos asignados y las lecturas proporcionadas. Mientras que la educación a distancia es aquella que se lleva a cabo por medio de la plataforma Moodle, en donde se cargan las asignaturas para el alumnado.

La población del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia se distingue de la que asiste a las aulas en la modalidad escolarizada porque no puede ir de forma regular a las aulas por barreras físicas o laborales. Los grupos etarios del alumnado son amplios, debido a que van desde quienes ejercieron su pase reglamentado en el bachillerato universitario (B@UNAM, CCH, ENP), que pueden tener entre 17 o 18 años, hasta quienes ingresan por examen y quienes quieren retomar sus estudios universitarios, que pueden ser jóvenes de 18 años o adultos mayores.

El impacto de la tecnología en el contexto del Sistema de Universidad Abierta

La educación combinada, también llamada modalidad de aprendizaje híbrido (MAH), no es una modalidad nueva, pero la tecnología juega un papel fundamental en la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En el esquema 3 se observa cómo pasamos de la prepandemia a la “nueva normalidad”, usando como ejemplo un laboratorio escolar.

Esquema 3

De la prepandemia a la nueva normalidad: sistemas presencial y no presencial en un laboratorio



Fuente: Elaboración propia.

Las TIC[3] han apoyado el desarrollo de las habilidades del estudiantado y las han potenciado, como se expone en esta nuestra experiencia en la asignatura Comprensión de Textos y Expresión Oral (CTEO), que pertenece a la oferta de materias básicas y comunes[4] impartidas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Nos enfocamos en la experiencia en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, en particular en el Sistema de Universidad Abierta.

Las TIC son un medio y una herramienta imprescindible para propiciar espacios de aprendizaje que permitan cumplir con los propósitos didácticos que como docentes establecemos respecto al programa de estudio de la asignatura que impartimos; es decir, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.[5] En este sentido, la práctica docente ha sufrido un cambio espacio-temporal, lo que significa que se pueden desarrollar las habilidades que antes se fomentaban sólo en el aula de forma escolarizada, pero que pueden ser impulsadas también en los medios y las plataformas digitales.

La inserción de las TIC, como formas de intercambio e interacción, permite desarrollar en el estudiantado dos habilidades básicas, la oral y la escrita, que

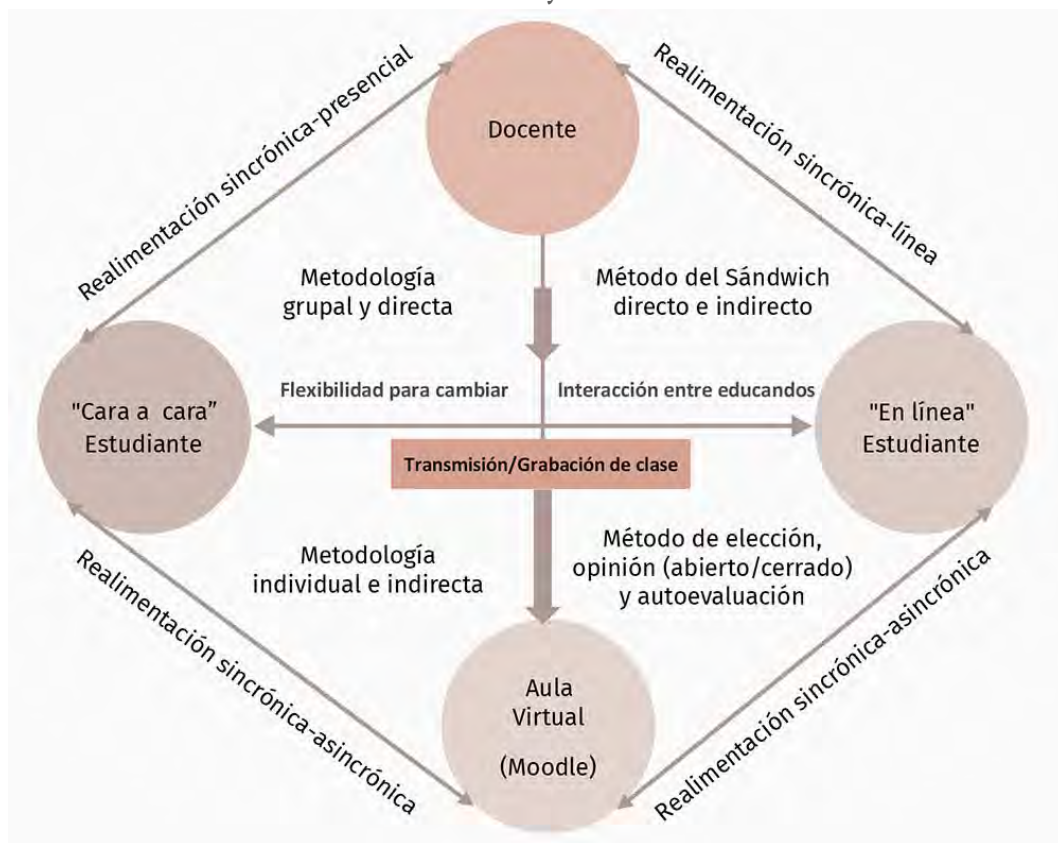
para la asignatura en cuestión son imprescindibles, las cuales se desarrollaron en Zoom y Moodle.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es ejemplificar cómo las TIC pueden ser espacios para potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas particulares que una asignatura exige y para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

El eje que guiará el presente trabajo será la asignatura Comprensión de Textos y Expresión Oral, impartida durante los semestres 2020-2, 2021-1, 2021-2, 2022-1 y 2022-2, en el primer semestre, exponiendo el desarrollo de habilidades en Zoom y Moodle, así como la expresión escrita y oral, la población, los resultados y las conclusiones obtenidas.

Aprendimos a trabajar en la modalidad híbrida, o combinando sus diversas variantes, ajustando nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación a las necesidades marcadas por la naturaleza de nuestras asignaturas entre lo sincrónico y lo asincrónico, de tal manera que se podían tener interacciones que propiciaran relaciones más o menos similares a las presenciales, como se muestra en el esquema 4.

Esquema 4
Modelo híbrido y sus variantes



Fuente: Elaboración propia a partir de Xiao *et al.* (2020).

EL DESARROLLO DE HABILIDADES ORALES Y ESCRITAS POR MEDIO DE ZOOM VIDEO Y MOODLE

El curso se dividió en dos etapas. Durante la primera se hizo un análisis de los componentes básicos para la comprensión de textos, en donde se mostró su vinculación con las ciencias sociales y la conexión de estos campos para desarrollar esta habilidad en el estudiante. A este respecto, la tabla 1 muestra la planeación, describiendo el desarrollo del curso, que está en función del camino que siguió el estudiante para construir su ensayo para demostrar la profundidad que llegó a tener en la comprensión de textos.

Tabla 1
Planeación de actividades sobre habilidades en comprensión de textos

Fecha	Tema	Objetivos	Lectura
-------	------	-----------	---------

El estudiante:			
1 de febrero de 2020.	1. Introducción a la comprensión lectora.	• Describirá el fenómeno de la comprensión de textos. • Identificará los tipos de texto según su forma o descripción.	Emilio Sánchez Miguel, “La comprensión lectora” [en línea]. Disponible en < http://www.lalectura.es/docs/sanchez.pdf > (consulta: 5 de abril de 2016).
El estudiante:			
15 de febrero de 2020.	2. La comprensión lectora y las ciencias sociales.	• Identificará la utilidad de la comprensión de textos a nivel superior. • Describirá e identificará los tipos de textos que se abordan. • Analizará las características de los textos propios de las ciencias sociales.	Viviana M. Estienne y Paula Carlino, “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”. Ponencia presentada en el 70 Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, mayo de 2004.
29 de febrero de 2020.	3. Trabajo de la comprensión lectora.	Análisis de cuentos.	• Juan Rulfo, “Diles que no me maten”, “No oyes ladrar a los perros” y “Talpa”, en <i>El llano en llamas</i>. México, Fondo de Cultura Económica, 1989. • Esteban Echeverría, “El matadero”.
14 de marzo de 2020.	4. Trabajo de la comprensión lectora.	Análisis de crónica periodística.	Carlos Velázquez, <i>El karma de vivir al norte</i> . México, Sexto Piso, 2013.
4 de abril de 2020.	5. Trabajo de la comprensión lectora.	Análisis de no ficción.	Selva Almada, <i>Chicas muertas</i> . Buenos Aires, Random House, 2014.
25 de abril de 2020.	6. Trabajo de la comprensión lectora.	Análisis de la novela.	Antonio Ortuño, <i>Fila india</i> . México, Océano, 2013.

9 de mayo de 2020.	7. Trabajo de la comprensión lectora.	Análisis de la novela.	Elmer Mendoza, <i>La prueba del ácido</i> . Barcelona, Tusquets, 2011.
--------------------	---------------------------------------	------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollar habilidades en la comprensión de textos se vincula con la profundidad que puede alcanzar un estudiante al explorar un género literario para generar un proceso exegético y utilizar esta información para crear un documento con lo obtenido en el proceso. En este caso, esta habilidad se desarrolló con la generación de un ensayo académico que debía abordar el tema central del semestre, que fue la violencia, transversal e integral a las disciplinas, con la ayuda de los géneros literarios revisados. Por esta razón, se pidió un trabajo que vinculara las ciencias sociales, la violencia y la literatura.

La segunda etapa tuvo como base la expresión oral, que representa el desarrollo del estudiante y el vínculo sobre una base; es decir, para formar un discurso parte del perfeccionamiento de la comprensión de textos, por lo que se lleva de la mano al estudiante con el análisis del discurso, las habilidades del lenguaje verbal y no verbal, que se expresan en un video final con su expresión oral, tratando el tema abordado durante el curso, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Planeación de actividades sobre habilidades en la expresión oral

<i>Fecha</i>	<i>Tema</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Lectura</i>
23 de mayo de 2020.	8. Introducción a la expresión oral.	Análisis del discurso sobre algunos ejemplos.	• “Debate Gerardo Fernández Noroña y Juan Molinar Horcasitas” [en línea]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GgkXl6NE7oY>. • “Yo veo un México” [en línea]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tJX8cmXCNpk>.
6 de junio de 2020.	9. La expresión oral.	Revisión de la expresión oral. Y sus expresiones en formación del discurso.	• Teresa Baró, “Las 5 claves para seducir a tu público a través de la comunicación no verbal” [en línea]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mAD8MebZB5g> (consulta: 6 de abril de 2016). • S.A., “Comunicación no verbal, el lenguaje silencioso” [en línea]. Disponible en

Complementaria:		
20 de junio de 2020.	10. La expresión oral.	Revisión de la expresión oral. Expresiones verbales y no verbales en la oralidad. - Antonio Briz (coord.) “La producción del discurso oral: la claridad en la expresión”, en <i>Saber hablar</i>. México: Aguilar/Instituto Cervantes, 2008. - Eileen McEntee, “Funciones y reglas de la comunicación no verbal”, en <i>Comunicación oral</i>, 2a ed. México, Mc Graw Hill Interamericana, 2004. - Antonio Ocampo Guzmán, “Introducción. La libertad de la voz natural”, en <i>La libertad de la voz natural. El método Linklater</i>, 2a ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el diálogo con el estudiante fue necesario para el progreso de las tutorías y su acercamiento a los materiales con la ayuda de Moodle. Por esto, la aplicación se convirtió en una plataforma que correspondió al desarrollo de la habilidad de comprensión de textos, siendo el medio de acercamiento del docente y el estudiante para el intercambio de ideas que se dieron respecto a lo abordado en Zoom, pero en forma de retroalimentaciones concretas sobre el desarrollo de esta habilidad.

El desarrollo de habilidades orales se practica de forma recurrente en la asignatura para profundizar en los conocimientos particulares que se pretendían desarrollar a través de la revisión de la literatura seleccionada, con la discusión de algunos temas de manera colectiva y otros en equipo para que la arqueología sobre los saberes y las cuestiones particulares se diera de forma más rica.

Las discusiones se dieron en Zoom y los productos esperados del ensayo se concretaron en Moodle. Esta plataforma fue un medio idóneo en donde el alumnado, a través de tiempos y una interfaz amigable, interactuaba con los contenidos y obtenía su retroalimentación sobre sus diversos trabajos.

El alumnado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales enfrentó diversos retos y problemas; para quienes no lograron cumplir con los propósitos de aprendizaje, por las dificultades que tenían en el acceso a internet al inicio de la pandemia, el reto fue lograr los resultados con

dispositivos móviles, con alguna *tablet* o con otro dispositivo que pudieran pedir prestado a algún familiar, o acudiendo a algún cibercafé.

En el caso del alumnado que por la falta de alfabetización digital no podía emplear los recursos multimedia, nos mostramos comprensivos con su situación, sustituyendo algún trabajo multimedia por otro que se hiciera de manera escrita para reforzar esta habilidad.

Hubo personas que enfermaron por Covid-19, por lo que también fuimos flexibles en las entregas, esperando el periodo de recuperación, o bien buscando la baja temporal con la facultad en caso de que se perdiera el semestre. Cuando enfermaba algún familiar y el alumno o alumna debían ser cuidadores, se daba una prórroga para que al final del ciclo o durante el periodo de exámenes finales mandaran su trabajo.

La expresión escrita

Moodle es una plataforma fundamentada en el socio-construccionismo que permite, con la autorregulación del estudiante, la construcción de conocimientos gracias a la interacción entre personas que tienen como punto de partida un conocimiento en común; en este caso, el desarrollo de las habilidades oral y escrita.

En esta experiencia, trabajamos de manera conjunta con el estudiante durante los horarios de clase en el establecimiento de criterios de evaluación, así como en la retroalimentación, de tal forma que la habilidad de comprensión de textos se vio plasmada en un escrito, a través instrucciones concretas, con la especificación de la bibliografía, que incluyó también la abordada durante las tutorías, con recomendaciones a considerar de la evaluación.

Esto se evaluó tomando en cuenta una rúbrica que se presenta en la tabla 3, en donde se especifican los puntos que se debían tomar en cuenta, como la profundización en el tema, la pertinencia o precisión del tipo de abordaje, la calidad en cuanto al diseño del tema, para cumplir con las partes que componen dicho ensayo, y la entrega en tiempo y forma, así como el cumplimiento de las características preestablecidas.

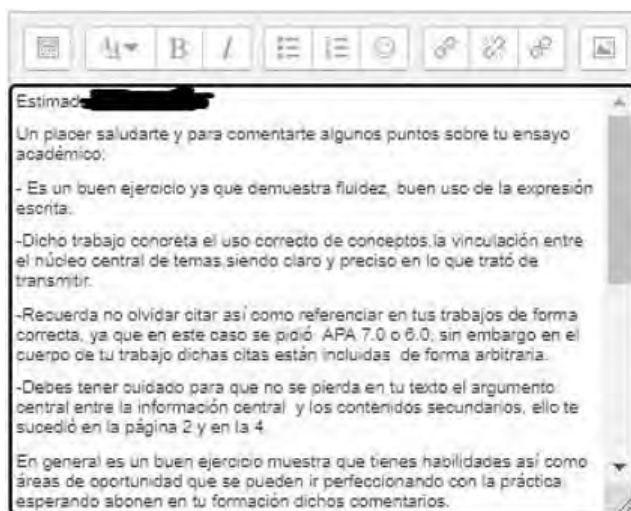
Tabla 3
Rúbrica para evaluar el ensayo académico

Valoración	2 puntos	1 punto	0 puntos
-------------------	-----------------	----------------	-----------------

Profundización del tema.	Descripción clara de los conceptos que componen el tema y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua de los conceptos; cuenta con algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción confusa de los conceptos que componen el tema y con detalles escasos.
Aclaración sobre el tema.	Tema bien organizado y claramente presentado.	Tema con información bien focalizada, pero no suficientemente organizada.	Tema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.
Alta calidad del diseño.	Ensayo crítico con tipografía adecuada y que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía, semántica o sintaxis.	Ensayo escrito con tipografía adecuada y cumple con los criterios de diseño planteados, con no más de tres errores de ortografía, semántica o sintaxis.	Ensayo escrito mal planteado, no cumple con los criterios de presentación planteados y con más de tres errores de ortografía, semántica o sintaxis.
Elementos propios del ensayo.	El ensayo cumple claramente con los cinco criterios de contenido: portada, introducción, desarrollo, conclusión y referencias.	El ensayo cumple con los cinco criterios de contenido: portada, introducción, desarrollo, conclusión y referencias, pero no con la extensión solicitada.	El ensayo no cumple con todos los criterios de diseño planteados o bien no están claramente ordenados o definidos ni cumple con la extensión requerida.
Presentación del ensayo.	La presentación del ensayo fue hecha en tiempo y forma; cumple con las características preestablecidas.	La presentación del ensayo fue hecha en tiempo, aunque la entrega no cumple con las características preestablecidas.	La presentación del ensayo no fue hecha en tiempo y forma; además, la entrega no cumple con las características preestablecidas.

Fuente: Elaboración propia.

Trabajamos con esta rúbrica y con los parámetros ya expuestos con la finalidad de dar certidumbre y objetividad al momento de evaluar dicho rubro. Moodle fue un apoyo importante para hacer las retroalimentaciones, como se muestra en la figura 1, con información sobre las áreas de oportunidad y las debilidades que el estudiante presentaba en sus trabajos; de igual forma, se puso atención en las habilidades y fortalezas que el estudiante mostraba en sus escritos, con lo que se fortalecía una evaluación equilibrada en los aspectos positivos y en las áreas que se debían mejorar.



1. Retroalimentación realizada en la plataforma Moodle de los autores.

La expresión oral

En cuanto a la expresión oral, es muy importante el desarrollo del estudiante en un tema determinado, en función de las técnicas de expresión oral, tomando como base el lenguaje verbal, el no verbal y el análisis de la voz del estudiante (respiración, dicción, ritmo, entonación, adaptación al auditorio), elementos que requieren quienes están elaborando un discurso de forma profesional, habilidades que se conjuntan al diseñar y hacer una exposición discursiva. Se elaboraron guiones que fueron perfeccionándose en las clases para desarrollar las habilidades orales.

Entre las dimensiones que se tomaron en cuenta para el trabajo sobre la expresión oral están las siguientes:

- Elección del tema: se facilitó, ya que durante el semestre era posible su desarrollo, vinculado a sus respectivas disciplinas;
- Acopio y ordenamiento de información: esto es, cómo se vinculan la información sobre su disciplina y el tema;
- Redacción del texto: se aborda la forma en que se desarrollará el discurso y el rumbo que tomará para la construcción del video final;
- Exposición del discurso: la forma en que se estructurará para el abordaje del tema en la presentación final;
- Herramientas complementarias: todas aquellas que sean de apoyo para el estudiante.

La entrega del video se realizó vía Moodle, en foro abierto, en donde debían cargar un video que estaría grabado en YouTube, para evaluar los rubros que aparecen en la tabla 4.

Tabla 4
Rúbrica de evaluación del video

Valoración	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Elementos de expresión oral.	La voz, la respiración, las pausas, el volumen, la pronunciación y la comunicación no verbal están bien presentadas en el video.	La voz, la respiración, las pausas, el volumen, la pronunciación y la comunicación no verbal presentan algunas deficiencias en el video.	Hay deficiencias muy evidentes en el manejo de la voz, la respiración, las pausas, el volumen, la pronunciación y la comunicación no verbal en el video.	La voz, la respiración, las pausas, el volumen, la pronunciación y la comunicación no verbal no están aplicados en el video.
Duración.	Se apega al tiempo establecido en las instrucciones.	La duración del video es de alrededor de cuatro minutos.	La duración del video es de alrededor tres minutos.	La duración del video es menor a tres minutos.
Audio.	La calidad del audio es clara, el volumen es adecuado y suficiente. No existen interrupciones auditivas.	La calidad del audio es aceptable, el volumen varía en algunas ocasiones, tiene pocas interrupciones auditivas.	La calidad del audio es deficiente, el volumen varía en muchas ocasiones, no se comprenden todas las ideas, tiene algunas interrupciones auditivas.	La calidad del audio es de poca claridad, el volumen no es suficiente, no se comprenden las ideas, tiene demasiadas interrupciones auditivas.
Calidad de la imagen.	La imagen es clara. Está bien definida, con suficiente luz.	La imagen es clara. Está bien iluminada en la mayor parte del video.	La imagen es poco clara. Hay deficiencias en la iluminación en casi todo el video.	La imagen no es clara. No está bien definida y no tiene suficiente luz. No está editado.
Imagen del alumno.	El alumno aparece en el video todo el tiempo.	El alumno aparece de tres a cuatro minutos en el video.	El alumno aparece de dos a tres minutos en el video.	El alumno no aparece en el video. Sólo trabaja con voz en <i>off</i> .
Contenido.	Desarrolla, claramente todos los puntos señalados en el proyecto de investigación.	Desarrolla algunos de los puntos señalados en el proyecto de investigación.	Desarrolla uno o dos de los puntos señalados en el proyecto de investigación.	No desarrolla los puntos señalados en el proyecto de investigación.
Expresión escrita.	El alumno desarrolla la actividad en el	El alumno presenta la información de	El alumno presenta la información de	El alumno presenta la

	formato establecido. Presenta la información de manera clara y sintética. Utiliza adecuadamente normas de ortografía (literal, puntual y acentual).	manera clara y sintética. Utiliza adecuadamente las normas de ortografía (literal, puntual y acentual).	manera clara y sintética. Utiliza casi siempre las normas de ortografía (literal, puntual y acentual).	información de forma desorganizada y confusa. No emplea las normas de ortografía (literal, puntual y acentual).
Fuentes consultadas.	El alumno señala todas las fuentes de información para la elaboración del cuestionario.	El alumno señala algunas de las fuentes de información empleadas para la elaboración del cuestionario.	El alumno señala una o dos fuentes de información empleadas para la elaboración del cuestionario.	El alumno no señala las fuentes de información empleadas para la elaboración del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

Se trabajó con la población de estudiantes de la asignatura Comprensión de Textos y Expresión Oral del grupo 9401, que se impartió los sábados de ocho de la mañana a nueve y media. Este grupo estaba compuesto por diez estudiantes, con quienes se desarrollaron tanto el trabajo como las habilidades de comprensión de textos y expresión oral. Cabe resaltar que por la reducida cantidad de alumnos fue mucho más sencilla la atención en cuanto a dudas, comentarios, discusiones, etcétera.

En cuanto al reporte final de evaluación, sobre el desempeño y el desarrollo de las habilidades, los resultados arrojan que los y las estudiantes adquirieron habilidades en cada una de las áreas, mayores en la oralidad que en la escritura; asimismo, se identificaron las fortalezas en el alumnado del primer semestre en la asignatura.

Se pudo constatar que la aplicación Zoom fue fundamental para la comunicación y el desarrollo de las habilidades orales y para las retroalimentaciones finales. En tanto que Moodle, como plataforma de interacciones objetivas de los trabajos para el desarrollo de las habilidades expuestas, fue primordial para alojar el ensayo y establecer las retroalimentaciones del video final realizado en YouTube, que fue evaluado con base en las rúbricas alojadas en esta plataforma.

Con el concentrado final, se puede decir que el desempeño del estudiante en cuanto a la comprensión de textos fue bueno, con un promedio grupal de 8.0. Respecto a la expresión oral, el promedio fue de 9.11; esto muestra que el alumno tiene un mayor desarrollo en su expresión oral, y como tarea pendiente

la expresión escrita. Los resultados, más que representar una calificación, muestran el progreso en las habilidades y destrezas que se desarrollaron durante el curso; muestran, asimismo, el desempeño y los logros con los medios y las plataformas digitales.

Debemos resaltar que como profesorado pudimos adaptar nuestra docencia a las condiciones que la pandemia nos marcó. Antes no trabajábamos con recursos digitales; se buscaba desarrollar la habilidad oral a través de la exposición en el aula, así como la habilidad escrita con recursos que se revisaban en el aula.

Como producto del Covid-19, los lazos de vinculación entre la institución y el alumnado fueron muchos más fuertes por el apoyo para cursar talleres o seminarios de tecnología, con procesos sobre altas y bajas temporales, con la intermediación del profesorado en cuestiones relacionadas con la permanencia en las clases, por las ausencias asociadas a este fenómeno.

Como profesorado, pudimos hacer modificaciones a nuestra práctica docente, reelaborar nuestros materiales didácticos, generar nuevas formas de interconexión, con mucho más flexibilidad en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje; nos volvimos más receptivos a la condición personal, reordenamos nuestros *habitus* como profesorado y generamos nuevas prácticas para hacer cosas nuevas en lugares nuevos, redefiniendo nuestros lazos sociales.

Así, enseñar fue muy distinto a través de los medios digitales, con pantallas en Zoom en negro o con imágenes propias o animadas. Aprendimos que lo que parecía ausencia era comunicación y reinterpretemos nuestro vínculo educativo por medio de la comunicación en silencio, así como en la distancia. Aprender fue complejo en casa con el *home office*, ya que el grueso del estudiantado del Sistema de Universidad Abierta trabaja para garantizar su sustento. Esto se conjugó con las clases “a distancia” y en algunos casos la enfermedad complicó el escenario.

Redimensionar la enseñanza-aprendizaje-evaluación no implicó sólo la implementación de lo digital como medio y como herramienta, sino encontrar nuevas formas de colaboración por medio de las intermitencias en Zoom y con el uso de las aulas virtuales de Moodle, sino una socialización basada en la prueba y el error, con las mejores técnicas que pudieran ser implementadas con adultos que tienen responsabilidades en su hogar y en la escuela, y todo esto en medio de problemas de alejamiento social, lo que generó problemáticas de

vinculación humana directa, pero por medio del uso de estas herramientas con sus diversos procesos se cumplieron las metas propuestas.

RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DURANTE LA PANDEMIA

Lejos de un texto que quiera detallar simplemente el proceso de cómo se vivió una experiencia, lo importante es destacar que en el día a día de la práctica docente y del acontecer cotidiano del alumnado se reconfiguraron los espacios, se adoptaron nuevas formas de aprender, se modificó nuestro acontecer, aprendimos a reaprender en la adversidad de un sistema al cual tuvimos que entrar; que a pesar de las limitaciones, los retos y las restricciones en la socialización se generaron nuevos canales de comunicación.

Las grandes lecciones que quedaron con la pandemia son claras. Como profesorado, nos abrió la posibilidad de reconocer nuestro trabajo y su relevancia en la formación académica en la educación superior; asimismo, se demostró el compromiso que tenemos con la constante participación en cursos de actualización y confirmamos que la práctica docente debe ser un espacio de reflexión para el surgimiento de nuevos intereses en el trabajo en el aula.

Se sustituyeron formas tradicionales de generar conocimientos, se aceleraron los procesos de incorporación de la tecnología a la educación y se volvió cotidiano hablar y aplicar la educación combinada que el Sistema de Universidad Abierta incorporó desde su origen. También hicimos patente que la educación del siglo XXI debe entenderse a través de la incorporación de las tecnologías. A pesar de las adversidades y lo problemático del proceso, pudimos trabajar bien en el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con un proceso de adaptación y con la incorporación de la tecnología de forma racional.

En el campo educativo y en nuestras vivencias durante la pandemia, y por supuesto en la cotidianidad, pudimos ser testigos de las desigualdades que se viven en el interior de los hogares, en el acceso o no al internet, en las posibilidades que se tenían o no por la clase social. Lo cierto es que la pandemia nos mostró que el sistema educativo podía seguir siendo excluyente y selectivo.

Después de esta experiencia, debemos decir como profesorado que la Covid-19 aceleró cambios que impactaron no sólo en el campo educativo, sino en todas las esferas de la vida social, poniendo sobre la mesa nuevas discusiones

luego del primer cuarto del siglo XXI. Que, como docentes, además de las discusiones sobre los impactos de las TIC o la inteligencia artificial, debemos volver a lo esencial, que es la práctica docente.

CONCLUSIONES

Como se anunció al comienzo, el alumno del Sistema de Universidad Abierta es particular, porque en su realidad existen elementos que no encontramos en el alumnado del sistema escolarizado, como los grupos etarios tan diversos, las profesiones, los grados académicos, el historial familiar, los niveles socioeconómicos, entre muchos otros. Esto demuestra que la relación familia-trabajo-universidad se complejiza, además de que la pandemia modificó la cotidianidad y fue un gran reto durante el confinamiento.

La triada estudiante-profesor-institución se desarrolló en un contexto de emergencia y a partir de esto se asumió el reto que representaba la tecnología. Mucho se fue sorteando gracias a los cursos de actualización docente, a los apoyos que se proporcionaron a los alumnos con *tablets* o *modems*, a las facilidades que se dieron al estudiantado para cursar sus materias o bien a las bajas temporales extraordinarias que se concedieron; por supuesto, todo esto con una realidad que expresó las desigualdades en el estudiantado.

Las TIC a través de las plataformas digitales demostraron durante el confinamiento que fortalecieron la educación impartida; un ejemplo de esto es el presente ejercicio, que verificó en múltiples experiencias que se pueden adquirir habilidades y destrezas en una asignatura centrada en la comprensión de textos y la expresión oral, elementos básicos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y en particular en el Sistema de Universidad Abierta.

En este sentido, se señala que al utilizar Zoom y Moodle se pueden trabajar no sólo contenidos, sino comunicar diversas ideas y generar destrezas que permiten que el estudiante mejore sus habilidades y dé seguimiento a los aprendizajes que va desarrollando a lo largo de un ciclo escolar. Que a través de discusiones, comunicación y expresión de ideas logra usar los contenidos en un ejercicio integrador, en donde por medio de un ensayo y un video final demuestra el aprendizaje que obtuvo durante el curso.

El resultado de utilizar Zoom para fomentar la comunicación y la profundización de los contenidos y Moodle para la retroalimentación de su

ensayo, para la demostración de la habilidad escrita, y del video para la habilidad oral, mostró de forma positiva que las calificaciones obtenidas son producto de las habilidades y destrezas promovidas al realizar las actividades en función de las rúbricas, realizando la evaluación con herramientas que dan objetividad; esto confirmó que los estudiantes desarrollaron habilidades en la expresión oral y escrita, mostrando que hay áreas que es necesario mejorar; sin embargo, se visibiliza que hay un proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación completo propiciado por el uso de las TIC.

Esta experiencia nos muestra que como profesorado debemos analizar la práctica docente como espacio de acción/reflexión constante y pensar cómo mejorarla viendo sus alcances, retos y limitaciones, que si bien puede presentarse un nuevo evento como la Covid-19 que modifique nuestra realidad, debemos partir de este elemento esencial en la docencia. Los factores que pueden generar un cambio sobre nuestra práctica deben versar sobre la innovación, pero sabiendo que la última tecnología o la nueva teoría no necesariamente implican nuevas formas de aprendizaje y que en gran medida los cambios que se puedan desarrollar dependen de la manera en que las adaptemos a la práctica educativa.

Nuestra visión debe estar enfocada no sólo lo negativo o lo positivo de nuestra experiencia, sino a analizar las utilidades que se puedan generar en cada experiencia y la manera de aplicarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación y las estrategias didácticas que se puedan generar. Lo siguiente es que la educación debe tener su propio ritmo y reflexionar sobre aquello que es básico, como el desarrollo cognitivo de nuestro estudiantado, y preguntarnos: ¿De qué manera estimulamos las diversas formas de aprendizaje? Esto debe ser esencial al plantearnos nuevas rutas y caminos frente a los retos que se nos puedan presentar ante un fenómeno como la pandemia de SARS-CoV-2.

REFERENCIAS

Aguirre Aguilar, Genaro (2000). “A propósito de la didáctica y la investigación” [en línea]. Disponible en <https://www.uv.mx/personal/geaguirre/2012/03/13/a-proposito-de-la-didactica-y-la-investigacion/> (consulta: 2 de diciembre de 2023).

- Allen, I. Elaine, Jeff Seaman y Richard Garrett (2007). *Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States* [en línea]. Disponible en <<https://bit.ly/3BnN8N3>> (consulta: 2 de diciembre de 2023).
- Bourdieu, Pierre (2003). *Cuestiones de sociología*, 2a ed. Madrid: Ediciones Istmo.
- Ciencias de la Comunicación (2020). “Plan de estudios (sistema escolarizado)”. Universidad Nacional Autónoma de México [en línea]. Disponible en <<https://oferta.unam.mx/planestudios/cienciasdlacomunica-fcpys-plandestudios17.pdf>>.
- Comas, Rubén, Jaume Sureda y Oliver Trobat (2011). “Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12 (1): 359-385.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2023). “Población escolar del SUAYED. Universidad Nacional Autónoma de México” [en línea]. Disponible en <https://public.tableau.com/app/profile/cuaed/viz/Pob_EscolarSUAYED/PobEscolar>.
- Esteve Mon, Francesc Marc, y Mercè Gisbert Cervera (2013). “Explorando el potencial educativo de los entornos virtuales 3D”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 14 (3): 302-319.
- Gaitán, Nicolasa, y Olga Ramírez (2008). *Recopilación: A propósito de la didáctica*. Bogotá: Edición Centro Universidad Abierta.
- García-Ruiz, Rosa, Ignacio Aguaded y Antonio Bartolomé-Pina (2018). “La revolución del *Blended Learning* en la educación a distancia”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21 (1): 25-32 [en línea]. <<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>>.
- González-Moreno, Mónica Gabriela, Pilar María Lara-Gallardo y José Francisco González-Martínez (2015). “Modelos educativos en medicina y su evolución histórica”. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas* 20 (2): 256-265.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [en línea]. Disponible en

<<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>
(consulta: 25 de mayo de 2020).

Martínez Hernández, Luis Manuel, Paula Elvira Ceceñas Torrero y Diana Elizabeth Martínez Leyva (2014). *¿Qué son las TIC's?* Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos.

Sánchez Mendiola, Melchor, y Adrián Martínez González (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Vives-Varela, Tania, y Margarita Varela-Ruiz (2013). “Realimentación efectiva”. *Investigación en Educación Médica* 2 (6): 112-114 [en línea]. Disponible en <<https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-realimentacion-efectiva-S2007505713726966#:~:text=se%20definecomo%E2%80%99Cla%20habilidad,seg%C3%BAn%20sue%C3%B9n>>. (consulta: 25 de mayo de 2020).

Xiao, Jun, Hong-Zheng Sun-Lin, Tzu-Han Lin, Mengyuan Li, Zhimin Pan y Hsu-Chen Cheng (2020). “What makes learners a good fit for hybrid learning? Learning competences as predictors of experience and satisfaction in hybrid learning space”. *British Journal of Educational Technology* 51 (4): 1203-1219 [en línea]. <<https://doi.org/10.1111/bjet.12949>> (consulta: 25 de mayo de 2020).

- [1] En el presente texto se va a entender la práctica docente como el esfuerzo por concretar la unión de la teoría pedagógica con la práctica empírica que conjunta a sus actores principales, como el currículo, el docente, los alumnos y los enfoques educativos, y la evaluación como proceso; es decir, se va a plantear que la misma, como un vínculo entre la realidad y los avances que se hacen en los campos educativos, es una relación que tiene sentido porque la realidad le brinda más riqueza a la teoría: “Es decir, al mismo tiempo que se ejerce o se realiza dicha práctica pedagógica no se produce la pedagogía como formación discursiva, teoría o reflexión sobre ella, como condición ineludible de su ejercicio” (Gaitán y Ramírez, 2008: 95).
- [2] Entenderemos *habitus* como un productor de prácticas sobre los agentes educativos que tenderá al cambio dependiendo el contexto en el que se encuentren los actores sociales; sus bases pueden explicarse como aquello que “se ha adquirido, pero que se ha encarnado de forma duradera en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes” (Bourdieu, 2003: 133), y podemos diferenciarlo de los hábitos en términos generales, ya que sólo reproduce prácticas.
- [3] En el presente trabajo se entenderán las TIC como lo proponen Martínez Hernández, Ceceña Torrero y Martínez Leyva (2010): Las TIC significan posibilidades que la tecnología educativa traduce en herramientas de formación, en medios al servicio del aprendizaje, que son integrados en proyectos. Para que esto suceda, es necesario asumir un enfoque en términos sistémicos y de complejidad.
- [4] Etapa básica. Abarca del primero al cuarto semestres: está integrada por las asignaturas básicas comunes, que son idénticas en todos los programas de licenciatura que se imparten en la FCPyS y las asignaturas disciplinares de ciencias de la comunicación. Las asignaturas básicas comunes se ubican entre el primero y el tercer semestre y se orientan a los saberes compartidos entre todas las disciplinas de la facultad. Cabe destacar que esta información da la pauta para incorporar conocimientos propios de las ciencias de la comunicación —en las asignaturas Expresión Oral y Escrita, Lenguaje, Cultura y Poder— con asignaturas de otras carreras que permitirán incidir en un perfil más completo del científico social (Ciencias de la Comunicación, 2020).
- [5] Se entiende como proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación aquel ciclo en el que se da la interacción estudiante-docente en diálogo, en donde se alimenta un proceso de construcción de conocimientos mediado por los significados comunes a cierto grupo o colectividad, en donde se observa que son una serie de aprendizajes que se dan en medio de una práctica constructiva, en donde se emplean diversas herramientas de forma propositiva, activa y consciente que tienen un ciclo y expresan una intención, una acción y una reflexión.

Repensando la complejidad de enseñar las prácticas para el desarrollo rural: experiencias docentes con estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia en tiempos de pandemia

Randy Alexis Jiménez-Jiménez

Luis Manuel Chávez-Pérez

Mauricio Miguel-Estrada

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

En México, la población rural habita en 184,295 localidades menores de 2,500 habitantes, principalmente en estados como Veracruz, Tabasco, Chiapas y Oaxaca, ocupando más de 80% del territorio nacional (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). En estos territorios se encuentra la mayoría de los núcleos agrarios, principalmente ejidos y comunidades agrarias, además de ríos, arroyos, bosques, selvas y matorrales (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2018a). Por sus características, el sector rural es la fuente principal de recursos necesarios para la producción agropecuaria y alberga la mayor riqueza en biodiversidad que caracteriza al país.

A pesar de esta abundancia de recursos, las condiciones de vida de su población no van de la mano con la riqueza natural del lugar donde habita. Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) resalta que uno de cada dos habitantes del sector rural es pobre y uno de cada cinco pasa hambre (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2018b). En México, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), indicó que, en 2018, 55.3 % de la población rural se encontraba en situación de pobreza y 16% en pobreza extrema. Esos datos muestran que la población rural cuenta con carencias sociales, como acceso a seguridad social, servicios de salud, acceso a alimentación y rezago educativo, lo que les impide alcanzar los estándares

mínimos de calidad de vida (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2019).

Como se observa, la población rural del país es la de más alta incidencia en pobreza y marginación, por lo que el interés de las instituciones públicas debe enmarcarse en la generación de políticas y programas de desarrollo rural que favorezcan las condiciones de vida de las personas, ya que en estas comunidades se generan alimentos, además de conservar en sus territorios una gran parte de la diversidad natural y cultural del país.

En ese contexto, un papel importante que desempeña la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como institución educativa, se relaciona con la formación de profesionistas que promuevan el desarrollo rural en el país. En particular, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM (FMVZ-UNAM) tiene la misión de formar profesionales con compromiso social, generando y difundiendo conocimiento para el desarrollo sustentable y equitativo del país (Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, 2022). En este compromiso con la sociedad, el médico veterinario zootecnista (MVZ) se encuentra íntimamente ligado al sector rural para contribuir a la reducción de desigualdades, la producción de alimentos de origen animal, la generación de ingresos a través de la producción agropecuaria y el uso sustentable de los recursos naturales para el mejoramiento económico, social y ambiental de la población rural.

Este compromiso requiere que el médico veterinario zootecnista posea conocimientos y habilidades que le permitan vincularse, comprender y acompañar procesos de desarrollo rural con un sentido amplio que enfatice lo humano, lo económico y lo ambiental. Por esta razón, dentro del plan de estudios de la carrera se incorporó la asignatura Práctica de Desarrollo Rural (PDR), con la intención de dotar al estudiante de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores en beneficio de la sociedad rural, a través de la interacción directa y presencial con la población que habita en esas zonas, buscando comprender y asimilar su modo de vida, sus realidades, y colaborando con prácticas veterinarias y educativas que favorezcan el bienestar de los animales y las personas.

No obstante, la pandemia de Covid-19, acontecida entre los años 2020 y 2022, causada por el virus SARS-CoV-2, una enfermedad altamente contagiosa, forzó a cancelar súbitamente la interacción presencial para los estudiantes con

el medio rural, lo cual obligó a repensar nuevas estrategias para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura. En este sentido, el presente documento tiene como objetivo compartir las experiencias en el diseño y la ejecución de estrategias pedagógicas y metodológicas adaptadas a un escenario de docencia a distancia y contrastar los conocimientos y las habilidades adquiridos por los estudiantes antes, durante y después de la contingencia por Covid-19, partiendo de valores éticos que respeten las condiciones con que afrontaron la pandemia las personas de las comunidades y los estudiantes, manteniendo la confidencialidad de estos actores al presentar la información obtenida.

DESAFÍOS

Impartición de Práctica de Desarrollo Rural antes de la pandemia

Esta asignatura se imparte en el noveno semestre de la licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia (MVZ); tiene carácter obligatorio y se clasifica dentro del área de las humanidades, lo que la hace una materia integradora, ya que además de ser una de las pocas asignaturas que corresponden al área de humanidades[1] también busca promover el bienestar de la sociedad rural a través del aprovechamiento adecuado de los animales, fomentar la eficiencia productiva y funcional de los mismos mediante el conocimiento y la aplicación de medicina preventiva y mejorar el bienestar y la economía familiar con la producción animal, respetando la sustentabilidad de los ecosistemas, para generar propuestas y soluciones que contribuyan a reducir las múltiples desigualdades que aquejan a las comunidades rurales del país.

El objetivo general de la asignatura consiste en aplicar metodologías y herramientas de diagnóstico y educación de manera analítica, crítica, propositiva, ética y con principios participativos para colaborar en procesos de desarrollo rural (Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, 2020). Para cumplir con lo anterior, antes de la contingencia por Covid-19 los profesores y estudiantes asistían de manera presencial a comunidades rurales, instancias gubernamentales del sector rural y centros de apoyo al desarrollo rural, como asociaciones ganaderas, cooperativas y grupos de productores, entre otros. En estos espacios, los profesores y estudiantes, junto con la población rural y los

actores locales, desarrollaban actividades para realizar procesos de diagnóstico rural participativo, de planificación de acciones de desarrollo, de capacitación y gestión de programas de apoyo para la población rural. De esta forma, cada alumno tenía la posibilidad de interactuar y realizar estos procesos para desarrollar habilidades, como comunicación con la población rural e integración de la información, para analizar realidades concretas en el sector rural, desarrollar procesos de intervención y diseñar acciones educativas, entre otras.

Además, al interactuar con comunidades rurales marginadas, con distintas carencias sociales y poco acceso a programas de apoyo gubernamental, desarrollaban de manera natural habilidades en otras áreas de la medicina veterinaria y zootecnia, como atención clínica veterinaria, alimentación, reproducción, genética y sanidad animal, mejora de instalaciones de los animales, acciones de salud pública, mediante charlas de educación para la salud, control reproductivo de animales domésticos, entre otras acciones, lo que daba a lugar a que los estudiantes tuvieran una experiencia educativa más formativa, empática y de bienestar social.

Adaptación de Práctica de Desarrollo Rural a un entorno virtual online

El primer caso de Covid-19 se detectó en México el 27 de febrero de 2020 en la Ciudad de México; sin embargo, el gobierno no emitió medidas restrictivas sino hasta el 23 de marzo del mismo año, cuando se activó la fase 2 de la contingencia sanitaria, decretando la suspensión de actividades educativas, recreativas y deportivas. En la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, las actividades se encontraban suspendidas desde el 27 de febrero de 2020, debido a un paro estudiantil que finalizó el 17 de mayo.

Antes de retomar las actividades académicas, en la facultad, en las diferentes áreas, se sostuvieron reuniones virtuales departamentales y de claustro (por asignatura), además de la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes, donde se discutía la pertinencia de retomar las actividades de docencia en la modalidad a distancia, ya que se preveía que la cuarentena se prolongaría más de lo esperado. Las respuestas obtenidas mediante la aplicación de estas herramientas indicaron que más de 60% de los profesores estaba a favor de retomar los cursos de manera virtual, con la observación de

que esta reactivación fuera sólo de las asignaturas teóricas. Por su parte, los alumnos manifestaron dificultades técnicas, además de las económicas y emocionales que desencadenó la pandemia. En los sondeos realizados se observó que más de la tercera parte de los estudiantes no estaría en condiciones de tomar clases en línea, dado que una población importante no tenía acceso a internet y no manejaba herramientas tecnológicas, además de que se había generado una percepción entre los estudiantes de diversas facultades de que los cursos a distancia eran de mala calidad; por lo tanto, para los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia no era una opción cursar materias prácticas a distancia y preferían esperar el retorno presencial.

Por otra parte, si bien algunos profesores de prácticas mostraron interés en dar clases en línea, vieron poco viable realizarlas, pues más de un tercio de profesores (37%) consideraba que la naturaleza de las asignaturas prácticas no lo permitía. Es innegable que la mayoría de los profesores no tenían la capacitación en educación a distancia ni experiencia en el uso de las plataformas empleadas; además, algunos profesores manifestaron contar con equipos de cómputo obsoletos que no eran capaces de resolver el reto de la educación a distancia. Pese a estos desafíos, las grandes incógnitas a resolver fueron: ¿Qué actividades a distancia pueden realizar los estudiantes para desarrollar las habilidades prácticas esperadas en la asignatura? ¿Qué estrategias utilizar para que los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia se vinculen y conozcan las localidades rurales y sus habitantes a través de un monitor de computadora o la pantalla de su celular?

ESTRATEGIAS Y RETOS

Dada la evolución de la pandemia por Covid-19, en la cual no se vislumbraba su pronta finalización, el 15 de junio de 2020 se decidió reiniciar con las asignaturas prácticas. Una vez que se había prolongado por casi cuatro meses la contingencia sanitaria, la administración de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia decidió reanudar la docencia práctica en la fase 4 de la pandemia, impulsando el “regreso a la nueva normalidad”. En este periodo de “latencia”, los profesores se pudieron preparar de manera autodidacta y con cursos de capacitación en el uso de plataformas y herramientas digitales (TIC),

además de ganar experiencia en la aplicación de los conocimientos durante la impartición de los cursos teóricos.

De modo particular, para afrontar los retos que implica la enseñanza práctica *online*, un grupo de profesores del claustro de la asignatura[2] realizó el diseño de estrategias de enseñanza práctica a distancia, partiendo de los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo de transición de la UNAM, basado en un enfoque constructivista[3] (Guitert *et al.*, 2015), que implica migrar a nuevos conocimientos que conduzcan a una práctica crítica, reflexiva, dialéctica, brindando un aprendizaje significativo, donde el docente sea un facilitador o guía, permitiendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de sus propias experiencias.

Para esto, se vio la necesidad de cursar el taller Hacia la Educación en Línea durante la Contingencia: Elementos para la Docencia, impartido por la Secretaría General y por la de Desarrollo Institucional de la UNAM, que fue la base para realizar este diseño, en el que se analizaron las características de la educación en línea, los roles y las tareas del profesorado y del alumnado, poniendo énfasis en el diseño de una planeación didáctica apoyada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que los docentes pudieran transformar las actividades de enseñanza, pasando de una educación presencial a una educación en línea, considerando las posibilidades y los recursos de este tipo de ambientes.

En este sentido, uno de los principales retos para implementar el plan de educación de Práctica de Desarrollo Rural en línea giraba en torno a la generación de actividades que los estudiantes pudieran realizar a distancia para desarrollar las habilidades esperadas en la asignatura práctica y además que se pudieran vincular con las comunidades rurales. Una de las soluciones lógicas planteadas era realizar videollamadas por medio de plataformas digitales (Zoom y Google Meet), tal como se estaba realizando en las clases teóricas en línea; no obstante, se había identificado que la mayoría de las personas en las localidades rurales tenía dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos y a internet.

Para afrontar este reto, se buscó el apoyo y la colaboración de ganaderos y personas de las comunidades que conocieran y contarán con acceso a las TIC en las localidades, acceso a internet y algún dispositivo electrónico de comunicación, como celular y/o computadora. Al respecto, una vez que se identificaron posibles colaboradores, se les solicitó su apoyo para llevar a cabo

los procesos de educación en línea. Entre la diversidad de colaboradores estuvieron algunos amigos de los docentes, colegas y pasantes de medicina veterinaria y zootecnia que vivían o habían estado en comunidades rurales, y representantes y líderes de organizaciones locales, jóvenes estudiantes locales, personas con experiencia en espacios rurales, entre otros.

Estrategias desarrolladas para impartir Práctica de Desarrollo Rural en línea

En primera instancia, en el primer *hemisemestre* que se implementó la nueva estrategia, los colaboradores, particularmente colegas y jóvenes locales de bachillerato, apoyaron enviando fotos y videos de su entorno, de sus actividades y su día a día en sus unidades de producción ganadera, material que fue compartido con los estudiantes de medicina veterinaria y zootecnia a partir de las plataformas colaborativas asíncronas como Classroom, Google Drive y Facebook, en las que podían acceder a los recursos y realizaban actividades puntuales, buscando desarrollar al menos las habilidades de observación y análisis. Además, se sistematizaron algunas experiencias que los docentes habían elaborado en procesos de desarrollo rural en los que habían participado, generando estudios de caso que pusieron a disposición de los alumnos para que tuvieran más información de una realidad situada del medio rural. También, en la búsqueda de actividades para que los estudiantes desarrollaran algunas habilidades comunicativas, se les asignaban tareas para que las realizaran en su propio entorno, con la familia y los amigos cercanos, como entrevistas y actividades de observación participante. Así, durante la implementación de estas actividades y sistematizando la retroalimentación, los alumnos reconocían el esfuerzo de los docentes, pero manifestaban que lo realizado no cumplía con lo que esperaban de la asignatura, ya que existía muy poca interacción con la población rural y las actividades no los motivaban porque no eran una situación real.

Posteriormente, en la segunda ocasión que se impartió la asignatura, ya con más práctica y conociendo la infraestructura de comunicación de las personas locales, se conjuntaron más colaboradores en el colectivo de profesores para ampliar la variedad de personas que pudieran apoyar en el proceso educativo; de esta manera, se invitó a más colegas, pasantes de medicina veterinaria y zootecnia, líderes y jóvenes estudiantes locales. Con esta premisa, el diseño del

plan de educación en línea se modificó a partir de las localidades rurales que fueron situadas como estudios de caso, y a partir de esto se desarrollaron diversas actividades donde los estudiantes interactuaban al mismo tiempo vía remota y otras donde cada estudiante las realizaba de manera individual, a su ritmo y en distintos momentos, para cubrir el temario de la asignatura y situarse, al mismo tiempo, aun a la distancia, en una realidad concreta. De esta manera, entre las actividades principales que se realizaron con los actores locales se implementaron llamadas por teléfono celular y videollamadas por medio de herramientas digitales (Zoom, Google Meet y WhatsApp), buscando que los estudiantes tuvieran interacción más directa con las personas del medio rural. Cuando era oportuno, distintos grupos de alumnos se reunían para aprovechar mejor los recursos y no realizar sesiones repetitivas, para evitar el cansancio en los colaboradores de las localidades rurales. La idea fundamental con las llamadas o videollamadas que se realizaban era que el estudiante aplicara herramientas de diagnóstico como la entrevista, el diálogo semiestructurado o la charla informal, entre otras, al mismo tiempo que desarrollaba habilidades de comunicación con personas del sector rural. En este proceso, la opinión de los estudiantes se modificó, destacando la utilidad de estas actividades en la vida profesional.

Aun con la situación actual, considero que el haber llevado la actividad con los productores nos ayudó a tener una idea de cómo es el entorno en el campo y la manera en la que podríamos apoyar. (...) Me llevo bastantes herramientas y conocimientos que desconocía por parte de la teoría; el docente tiene mucho entusiasmo y quiere hacer las cosas didácticas, que a mi parecer es lo más correcto para este tipo de asignaturas; él nos llevaba por diferentes situaciones y nos explicaba la razón del porqué y la aplicación en comunidades rurales. En sí, la aplicación en la vida real.

En un tercer momento, además de implementar las actividades ya descritas, se contó también con el apoyo y la colaboración de colegas y pasantes de medicina veterinaria y zootecnia, quienes prepararon recorridos virtuales en tiempo real y simulaciones en las localidades rurales donde desarrollaban su actividad profesional. Con esta estrategia, a través del enfoque de estudio de caso y del aprendizaje basado en problemas, se buscó una mayor interacción del estudiante con una realidad concreta del sector rural. Además, a través de diversas videollamadas con colegas y pasantes se realizaron recorridos por localidades rurales en las que estaban o donde habían laborado, que asistidos

por presentaciones computacionales de fotos y videos guiaban a los estudiantes por un recorrido virtual de la localidad rural en cuestión, mostrando cómo llegar a la comunidad, el entorno físico y cultural, los recursos naturales, la situación y las problemáticas socioeconómicas, las unidades de producción pecuarias; se mostraron incluso casos clínicos de animales enfermos, con la finalidad de que los estudiantes conocieran el entorno, realizarán el diagnóstico de la situación y propusieran soluciones sustentables a los problemas identificados. Asimismo, para que desarrollaran actividades y habilidades para llevar a cabo un proceso educativo y de comunicación con la población rural, se les solicitaba a los colaboradores su apoyo para formar parte de un auditorio, con el que los estudiantes presentaban una charla de capacitación de acuerdo con la problemática identificada. Al respecto, los comentarios de los estudiantes fueron diversos, pero la mayoría mencionó que estas estrategias superaron sus expectativas, ya que pudieron situar la utilidad de la práctica y se percibieron en una realidad concreta.

En general sí, ya que tuve mi primera experiencia de trabajar con un grupo de personas con problemáticas reales; aunque la modalidad fue en línea, creo que se cumplió con el objetivo. (...) Claro que hubiera sido mejor presencial, pero en línea me gustó porque no se hizo como plática. Sí me imaginé que estaba en el lugar.

Finalmente, en una de las últimas estrategias empleadas, una vez que las restricciones de movilidad y el proceso de vacunación contra Covid-19 en la población en general se había realizado en todo el país, uno de los profesores que diseñaron estas estrategias didácticas visitó alguna localidad rural y realizó transmisiones en directo. Si bien se continuó con las estrategias previas, lo que se buscaba era que los estudiantes pudieran, en tiempo real y sin simulaciones, ver el entorno y platicar de manera directa con la población rural, los productores, los ganaderos, los líderes, los campesinos, entre otros. Al igual que en los casos anteriores, la localidad rural y la unidad doméstica visitada se consideraban como un estudio de caso y a través de la plática directa y del conocimiento de la situación y la vida cotidiana con los pobladores se lograba que los estudiantes desarrollaran un aprendizaje basado en problemas, ya que además de visitar virtualmente a las personas se generó un diálogo estudiante-ganadero, se atendía una problemática concreta a solicitud del productor, ya fuera un caso clínico o una asesoría técnica, o se daba seguimiento a un proceso de capacitación. Esto último también se realizó, pero ya no como simulación,

sino como un proceso educativo real dirigido a la población rural reunida para este fin sobre un tema que permitía atender una problemática existente, para colaborar a distancia en la mejora de las condiciones sociales y productivas de la población en cuestión, lo cual permitió que los estudiantes tuvieran una experiencia similar a la que se realizaba antes de la pandemia, puesto que sus comentarios reflejaban cierta satisfacción por ese acercamiento a una realidad más presencial.

Demasiado... definitivamente no es lo mismo que tomarla de manera presencial, pero me pudieron dar un poco de lo que yo esperaba, y me dieron mucho sobre cómo hablar con las personas para que nos cuenten sus problemas.

(...) Para mí fue muy enriquecedor escuchar de viva voz a un productor narrando el funcionamiento de la producción y los problemas que encuentra, y a partir de esto desarrollar una breve capacitación, con la cual aportar un granito de arena a la mejora de estas comunidades. Además de que fue motivante para buscar nuevas alternativas para ayudar al medio rural en mi papel como médico veterinario zootecnista.

Reactivación de las clases presenciales

Una vez que la mayor parte de la población en México se había vacunado y que las autoridades dieron fin a la contingencia sanitaria, se planteó la posibilidad de regresar a las actividades presenciales. Si bien, en general, esto fue visto de manera positiva por los académicos y estudiantes, implicó algunos retos importantes, dada la incertidumbre sobre el comportamiento que el virus del SARS-CoV-2 había presentado hasta ese momento.

Uno de los retos tuvo que ver con el temor de una reinfección entre los estudiantes al asistir a sesiones presenciales, además del que había a infectar a la población rural una vez que se volviera a visitar de manera presencial a las comunidades. Ante esto, la administración de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia implementó un protocolo de seguridad, que incluyó diversas estrategias, como reducir los días de prácticas de campo (de dos a tres días), reducir el número de estudiantes por grupo, para evitar en la medida de lo posible la aglomeración en las aulas y en el transporte que los llevaba a las comunidades, además un retorno gradual a las prácticas de campo, lo que implicó que algunos grupos todavía se vieran de forma virtual. Otra estrategia fue utilizar siempre el cubrebocas en las aulas y en campo, así como monitorear

a los estudiantes que presentaran sintomatologías relacionadas con Covid-19, a quienes se prefirió no incluir en las prácticas de campo.

Otro reto importante que se presentó una vez retomadas las actividades presenciales fue el manejo de animales, ya que la mayor parte de los estudiantes no contaba con habilidades prácticas, pues gran parte de su formación de licenciatura la habían cursado en línea. Esto repercutió en la dificultad que presentaron para manejar a los animales, lo que implicó riesgos o accidentes. Ante esto, los profesores tomaron mayores precauciones que las habituales, como una mayor dedicación a la hora de explicar el manejo de los animales (el profesor manipulaba a los animales más inquietos y dejaba a los estudiantes los dóciles) y trabajar con especies domésticas con menor riesgo para los estudiantes, como borregos, cabras, aves, perros, gatos, entre otras estrategias.

OPORTUNIDADES

Si bien ya se ha descrito el proceso por medio del cual el profesorado fue adaptando y adoptando ciertas estrategias educativas, las TIC y las experiencias, es importante analizarlas desde la perspectiva del estudiante para buscar a partir de un proceso dialéctico un aprendizaje más significativo de esta experiencia de docencia en línea e identificar las oportunidades de mejora en estos contextos de confinamiento, aun los surgidos por diversas causas. A continuación se presentan los resultados encontrados en la implementación del diseño pedagógico.

Resultados de la aplicación del plan educativo a distancia: perspectivas del estudiantado

Como se ha comentado, antes de la pandemia por Covid-19 el colectivo de profesores venía realizando una serie de actividades coordinadas en los espacios de visita y en las formas de evaluación. Una de estas actividades fue realizar un ejercicio de autoevaluación que se aplicó al estudiantado al iniciar la materia (formato de autoevaluación), con la finalidad de monitorear los conocimientos, las habilidades y los valores, así como las deficiencias, antes de cursar la disciplina —elementos que les podrían servir para desempeñarse en procesos de desarrollo rural— y al finalizarla para identificar qué tan

significativa había sido. Esta misma actividad se siguió realizando durante la pandemia y al regreso a la docencia presencial.

Para el presente análisis, se utilizaron las respuestas y los comentarios de los grupos de estudiantes en cursos previos a la pandemia que se atendieron en 2017 y 2019, de los grupos que cursaron la asignatura durante la contingencia sanitaria entre 2020 y 2022 y de los que se ministraron una vez que se dio el regreso a la docencia presencial de mayo de 2022 a 2023 (cuadro 1).

Cuadro 1
Estudiantes que emitieron sus respuestas sobre Práctica de Desarrollo Rural
antes, durante y después de la pandemia por Covid-19

<i>Etapa</i>	<i>Grupos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Años</i>	<i>Semestres</i>
Prepandemia	9	83	2017-2019	2018-1 a 2020-1
Pandemia	11	121	2020-2022	2020-2 a 2022-1
Postpandemia	3	25	2022-2023	2022-2 a 2023-2

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, para el análisis de las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes se realizó un ejercicio de libre asociación de palabras con el *software* de análisis cualitativo Maxqda, que las extrae a partir de un texto y las organiza jerárquicamente, formando una nube de palabras, donde las que aparecen con mayor tamaño son las que se repiten más dentro del texto. Con esta aplicación se compararon los conocimientos, las habilidades, los valores y las deficiencias en la prepandemia, durante la pandemia y en la postpandemia.

Los conocimientos

Como se puede observar en la figura 1, antes de la pandemia el conocimiento que más señalaron los estudiantes haber adquirido durante la asignatura fue el diagnóstico, el del entorno rural, y principalmente con los casos clínicos que se presentan durante la práctica, seguidos por los conocimientos sobre la problemática del sector rural y los procesos para la capacitación a los productores, lo que indica que la interacción de los estudiantes con la población y con los animales del medio rural aumenta sus capacidad de raciocinio y les proporciona mayor formación para enfrentarse a los problemas que podrían presentarse en su vida profesional.

Prepandemia



Pandemia



Postpandemia



1. Conocimientos adquiridos en la asignatura antes, durante y después de la pandemia por Covid-19. Imágenes producidas por el *software* Maxqda.

Por otro lado, en los cursos ministrados durante la pandemia los conocimientos adquiridos más destacados por los estudiantes fueron sobre el diagnóstico del entorno rural, donde se remarca el uso de herramientas para conocer el entorno (cuestionarios, entrevistas, observación, mapas, entre otras); asimismo, los conocimientos para la capacitación a productores. Esto refleja, comparado con los grupos previos a la pandemia, que la identificación de la problemática rural no fue significativa para los alumnos, tal vez porque a pesar de las estrategias empleadas en las aulas virtuales no estaban presentes en el medio rural, lo que dificulta la vivencia de las condiciones reales, y aunque las herramientas utilizadas buscaban acercarlos a la realidad, no siempre se visualizaban en el entorno; además, es claro que se enfocaron más a herramientas de diagnóstico para la búsqueda de información que al diagnóstico clínico de los animales.

En la postpandemia, la asociación de palabras en cuanto a los conocimientos adquiridos cuando regresamos a las clases presenciales indica que las palabras herramienta y diagnóstico sobresalen. Al igual que durante la pandemia, estas dos palabras indican que para los estudiantes fue significativa la adquisición de conocimientos sobre la situación del sector rural y la elaboración de herramientas de diagnóstico, como el diálogo semiestructurado

Las habilidades

Prepandemia

Postpandemia

Pandemia

282

Durante las clases virtuales realizadas en la pandemia la palabra que resalta es poder, que agrupa comentarios que reflejan diversas habilidades: “poder” comunicarse, interactuar con productores, buscar información, aplicar herramientas de diagnóstico, entre otras. Así, se puede interpretar que en vez de centrarse en una habilidad pudieron realizar actividades, ya que en otras clases prácticas *online* sólo eran espectadores. Finalmente, la habilidad más estimulada una vez que las clases regresaron a la presencialidad y a la interacción con los pobladores del medio rural fue el trabajo en equipo y la comunicación, habilidades que denotan una similitud entre las aulas antes y después de la pandemia, cuando los alumnos buscan la interacción tanto con las personas del medio rural como con sus propios compañeros, generando trabajo en equipo y desarrollando la comunicación interpersonal.

Los valores y las actitudes

Como se puede observar en la figura 3, el respeto, la empatía, la honestidad y el trabajo son los valores y actitudes que los alumnos más desarrollaron antes de la pandemia, porque la interacción con las personas y los animales los motivaba a fortalecer esas características.

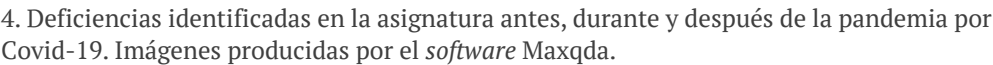


3. Valores y actitudes aplicados en la asignatura antes, durante y después de la pandemia por Covid-19. Imágenes producidas por el *software* Maxqda.

Por otro lado, durante la pandemia, en las aulas virtuales, al no haber esa posibilidad de interacción directa ni con los animales ni con las personas del medio rural, la palabra trabajo no se menciona como una actitud generada durante las aulas; sin embargo, la empatía y el respeto a las personas del medio rural, a pesar de interactuar virtualmente, no se perdieron. Cuando se regresó a la presencialidad, el respeto a las personas del campo continuó siendo el valor que más aplicaron los estudiantes; regresan, asimismo, las palabras trabajo y responsabilidad, al permitir al estudiante aplicar de nuevo los conocimientos adquiridos durante la carrera de forma real con los animales, lo que los estimula para aprender más y conocer temas poco mencionados en las clases teóricas; además, como se puede observar, la palabra tolerancia aparece al regresar de la virtualidad, situación que puede deberse a la paciencia necesaria y el deseo de volver a interactuar con otras personas después de un periodo prolongado de aislamiento.

Las deficiencias

En cuanto a las deficiencias, la figura 4 nos muestra las nubes de palabras antes, durante y después de la pandemia. En cuanto a la etapa previa, los estudiantes identificaron que durante la materia se sentían poco capaces de interactuar con personas del medio rural, además de tener carencias en áreas relacionadas con la veterinaria, como los conocimientos en bovinos y caballos; además, señalaron tener defectos como la impuntualidad y la falta de paciencia.



Así, con el autodiagnóstico se identificó que antes de la pandemia los estudiantes consideraban como principales aprendizajes el manejo clínico y zootécnico de los animales, el desarrollo de habilidades de interacción con la población y valoración de la ruralidad. Durante la pandemia priorizaron habilidades relacionadas con la tecnología y aplicación de metodologías para realizar diagnósticos rurales y procesos educativos. Y después de la pandemia

priorizaron métodos de acercamiento a la población rural, además de los mencionados para antes de la pandemia.

APRENDIZAJES

La comunicación remota permite compartir ideas y escenarios de diferentes latitudes; sin embargo, esto no es para todos porque en la actualidad un porcentaje importante de pobladores tanto del medio urbano como del rural, principalmente, no cuentan con las herramientas tecnológicas ni prácticas para interactuar en la virtualidad.

Por otro lado, se evidenció que la asignatura Práctica de Desarrollo Rural debe ser presencial, porque no se puede sustituir de manera virtual la interacción con las personas del medio rural y mucho menos la aplicación de los conocimientos médico-veterinarios zootecnistas en los animales de producción y compañía, lo que abre la puerta a la confianza y la interacción directa con la población. Además, la poca interacción de los estudiantes durante su formación académica con los sistemas de producción rural les dificulta imaginar las situaciones que se viven en esos contextos.

También fue evidente que en el plan de estudios de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, al igual que los docentes, se debe trabajar de manera transversal “la comunicación”, lo cual ayudará a que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas que les permitan vincularse de forma más fácil y eficiente con las comunidades rurales, independientemente del entorno presencial o virtual.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las experiencias docentes durante la pandemia presentan claroscuros. Por un lado, se reflexiona sobre el papel del profesor y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque constructivista, se recalca la labor de los profesores como facilitadores en la interacción colaborativa estudiantes-población rural, donde los estudiantes conocieron la ruralidad y mediante discusiones guiadas generaron propuestas de mejora, desarrollando habilidades cognitivas y asegurando aprendizajes significativos, lo que remarca la resiliencia de profesores y alumnos en los entornos virtuales y el compromiso de la sociedad rural para colaborar en los procesos educativos.

Para futuros escenarios de contingencia, el sistema educativo mexicano no está suficientemente preparado ni en infraestructura ni en logística ni en capacitación docente para impartir asignaturas prácticas; además, en el medio rural no se ha mejorado la infraestructura de comunicación y conectividad. Si requieren prepararse para eventos futuros, las instituciones educativas deben contemplar en su presupuesto los sistemas de comunicación remota y el acceso a recursos computacionales, así como la creación de escenarios alternos para las asignaturas prácticas (estudios de caso y simuladores), y complementarlas con herramientas y materiales a distancia, siempre y cuando el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas y en el sector rural esté garantizado y sea de calidad.

Se debe mantener el uso de las herramientas tecnológicas que fueron fundamentales en la pandemia, como Classroom, Google Drive, Zoom y WhatsApp, ya que esto facilitará y normalizará su uso por parte de profesores y estudiantes frente a nuevos escenarios que impliquen aislamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2019). *Pobreza rural en México* [en línea]. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/PATP/Pobreza_rural.pdf> (consulta: marzo de 2024).
- Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia (2020). “Práctica de Desarrollo Rural” [en línea]. Disponible en <https://www.fmvz.unam.mx/fmvz/p_estudios/Asignaturas/Obligatorias/9o%20semestre/PRACTICA_DE_DESARROLLO_RURAL.pdf> (consulta: mayo de 2024).
- Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia (2022). “Misión. Visión. Valores” [en línea]. Disponible en <https://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/mision_vision.html> (consulta: mayo de 2024).
- Guitert, Montse, Adriana Ornellas, Maria Pérez-Mateo, Gregorio Rodríguez, Margarida Romero y Teresa Romeu (2015). *El docente en línea: Aprender colaborando en la red*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Censo de Población y Vivienda 2020 [en línea]. Disponible en

<<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>> (consulta: mayo de 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2018a). *México rural del siglo XXI* [en línea]. Disponible en <<https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/295643c3-5c32-4dd6-84f9-4fd51f9b1949/content>> (consulta: mayo de 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2018b). *Panorama de la pobreza rural en América Latina y el Caribe 2018: Soluciones del siglo XXI para acabar con la pobreza en el campo* [en línea]. Disponible en <<https://www.fao.org/documents/card/es/c/ca2275es/>> (consulta: mayo de 2024).

[Notas]

- [1] En el plan de estudios sólo se presentan cuatro asignaturas obligatorias que se incluyen en el área de humanidades; además de Práctica de Desarrollo Rural, se encuentran Seminario de Bioética, Marco Legal de la Medicina Veterinaria y Zootecnia y Desarrollo Rural (teoría).
- [2] Quienes suscribimos este documento.
- [3] En este modelo se consideraron diversos métodos de enseñanza, como el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas.

Impartición de actividades experimentales de los laboratorios de la Facultad de Ingeniería a través de ambientes en línea

Rigel Gámez Leal

Yoloxóchil Jiménez Rodríguez

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Ante la emergencia sanitaria causada por la Covid-19 fue imprescindible transitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la forma presencial a la modalidad a distancia de manera abrupta en todos los ámbitos educativos. Para las prácticas experimentales el reto fue mayúsculo, ya que este proceso requiere de actividades presenciales en los laboratorios obligadamente.

En el caso de los laboratorios de ciencias básicas de la Facultad de Ingeniería, donde laboran quienes suscriben este documento, se optó por impartir las asignaturas de laboratorio con el apoyo de simuladores en línea. Al seleccionar los disponibles, creados por otras instituciones y de libre acceso, se buscó en todo momento tener presentes los objetivos que indican las prácticas de laboratorio. En algunos casos, ante la carencia de simuladores que permitieran cubrir los objetivos citados, se tuvo que crear material digital inédito con el apoyo de académicos de la misma facultad, en colaboración con estudiantes de servicio social y tesisistas a través del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME).

Las estrategias del proceso de enseñanza se modificaron radicalmente, ya que el docente tuvo que capacitarse en el uso de herramientas digitales y en el uso de simuladores para visualizar experiencias experimentales a través de ambientes en línea. Por supuesto, la utilización de simuladores no sustituye de ninguna manera el uso de equipo de medición, de herramientas, de equipo electrónico, etc., por lo que el principal desafío fue desarrollar en el

estudiantado habilidades en el manejo de instrumentos de medición a través de sesiones en línea.

Si bien, con la conclusión de la pandemia, ya pudimos retomar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sesiones presenciales, el uso de herramientas digitales es algo que seguimos utilizando en forma complementaria para nuestra labor docente, ya que pueden servir de apoyo para facilitar la comprensión de conceptos por los estudiantes y reforzar los temas vistos en clase, así como el trabajo a distancia, cuando por alguna razón no puedan asistir al laboratorio a actividades presenciales (contingencias ambientales y sanitarias, paros de labores, por ejemplo).

Lo aprendido durante la emergencia sanitaria llegó para quedarse y esto nos permitirá desempeñar nuestra labor docente en ambientes híbridos; es decir, combinar actividades experimentales en forma presencial con actividades a través de ambientes virtuales. En este tenor, es importante recalcar que si bien los simuladores no permiten que el estudiante desarrolle actividades experimentales con una interacción física directa con los equipos y materiales de laboratorio y adquiera habilidades en el manejo de instrumentos de medición reales, estas herramientas virtuales nos permitirán complementar lo que se vio en clase y contar con grandes apoyos para la formación de futuros profesionistas de la ingeniería.

En este trabajo se comentan con detalle los principales retos a los que nos enfrentamos y la manera en que pudimos ir encontrando soluciones para seguir con nuestra labor docente a pesar de las condiciones adversas por la emergencia sanitaria.

Describiremos cómo, en una primera etapa (semestre 2021-1), se modificaron los manuales de laboratorio, con el objetivo de que a través de los simuladores disponibles en la red, gratuitos y sin problema de licencia, se pudieran impartir las sesiones de laboratorio de la manera más cercana posible a las sesiones presenciales. También describiremos cómo es que en una segunda etapa (semestre 2021-2) se integraron equipos de trabajo con académicos y estudiantes para elaborar simuladores “hechos a la medida” de nuestras necesidades, con la finalidad de contar con lo necesario para cubrir cabalmente los objetivos indicados en cada una de las prácticas con material en línea.

Finalmente se emitirán algunos comentarios, a manera de reflexión, enfatizando que la creación de estas herramientas digitales seguirá siendo útil

a pesar de que ya retomamos el trabajo presencial. La emergencia sanitaria nos dejó múltiples aprendizajes para modificar nuestra labor docente, para seguir creando entornos que nos permitan realizar el trabajo en ambientes híbridos.

PRINCIPALES DESAFÍOS Y APRENDIZAJES

La pandemia de Covid-19 alteró en forma significativa las actividades realizadas en todos los ámbitos educativos y trajo como consecuencia el cierre masivo de prácticamente todas las labores presenciales en las instituciones para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), a mediados del mes de mayo de 2020 más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo dejaron de tener clases presenciales, de los cuales más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, 2020). Esto significó el rediseño obligado de actividades y experiencias de formación educativa que pasaron de ser presenciales a realizarse en plataformas digitales. Este movimiento obligado ha resultado un desafío inevitable, especialmente en áreas donde la actividad presencial tiene especial relevancia, como los laboratorios de docencia e investigación (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

En este tenor, fue necesario que las actividades experimentales que se tuvieron que realizar en forma virtual contaran con herramientas digitales para poder cubrir en la medida de lo posible los objetivos de las asignaturas. Como lo resalta la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (Vargas y Salazar, 2019), las tareas prácticas son una parte imprescindible en la formación del ingeniero, ya sea en trabajos de laboratorio de investigación, en la inclusión de estudios de caso, en las prácticas en empresas o en los laboratorios que complementan la formación de las asignaturas de carácter teórico. Este último aspecto es el que se asocia al presente texto, a partir de las experiencias que tuvimos varios docentes de las ciencias básicas en la ingeniería.

Por otra parte, el ambiente de aprendizaje digital de las nuevas generaciones está induciendo un cambio significativo en la forma que las

instituciones educativas están orientando la estructura de sus ambientes de aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes.

Los laboratorios de la División de Ciencias Básicas (DCB), pertenecientes a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no fueron ajenos a estas necesidades, por lo que fue imprescindible contar con herramientas digitales que permitieran crear ambientes de aprendizaje en los contenidos experimentales que señalan los programas vigentes.

Si bien desde antes de la pandemia había herramientas digitales disponibles —como videos, simuladores, plataformas educativas, etc.— relacionadas con los contenidos que se desarrollan en los laboratorios de la División de Ciencias Básicas, se presentaron diversas carencias y dificultades para cubrir los objetivos asociados a estas prácticas, debido principalmente a que son herramientas desarrolladas con enfoques diferentes o que persiguen distintos objetivos. También vale la pena destacar que la mayoría de las herramientas digitales disponibles de calidad académica pertenecen a instituciones educativas ajenas a la UNAM, por lo que se corre el riesgo que en algún momento dejen de ser de acceso libre o que sólo cuenten con acceso restringido. Todo esto hizo necesario crear herramientas digitales idóneas y asequibles a la comunidad universitaria de la Facultad de Ingeniería para que la actividad experimental pudiera ofrecerse en plataformas digitales sin perder de vista en todo momento los objetivos que indican los temarios de las asignaturas.

Como lo mencionan Villalón *et al.* (2015), las instituciones educativas siguen impulsando el uso de ambientes virtuales en la docencia para flexibilizar los entornos de enseñanza-aprendizaje y contar con programas mixtos en los cuales los estudiantes puedan asistir a actividades presenciales y seguir formándose en sus casas, o fuera de las aulas, a través de materiales digitales que complementen su formación académica.

Ante esta problemática, varios docentes y estudiantes de semestres avanzados se dieron a la tarea de integrar proyectos orientados a la generación de material didáctico digital que permitiera continuar con la docencia de actividades experimentales en ambientes en línea.

Así, ante la emergencia sanitaria y la necesidad imperiosa de continuar las clases con el formato en línea, se realizaron reuniones académicas con los funcionarios y profesores de carrera del área para revisar los contenidos de las

prácticas de los laboratorios de química, física, termodinámica, mecánica y electricidad y magnetismo, pertenecientes a la División de Ciencias Básicas, identificando aquellas actividades que era posible realizar de forma remota.

A partir de un arduo trabajo y ocupando incluso el periodo vacacional, los profesores de los cuerpos colegiados de cada laboratorio consiguieron generar los manuales de prácticas para cada una de las asignaturas que se imparten en los laboratorios, alcanzando un total de diecisiete manuales en un tiempo relativamente corto, entre otros el *Manual de prácticas del laboratorio de electricidad y magnetismo (modalidad a distancia)* (Cedeño Vázquez et al., 2021).

Se consideraron como punto de partida aquellas actividades experimentales susceptibles de realizarse con simuladores virtuales[1] disponibles en internet y las que pudieran llevarse a cabo con material que los estudiantes tuvieran a la mano en sus casas. En la figura 1 se muestran algunos ejemplos de cómo implementaron un electroscopio con material casero. Por supuesto, esto sólo fue posible en un número muy limitado de prácticas, ya que la gran mayoría requiere de equipo disponible sólo en un laboratorio. Aquí es importante recalcar el esfuerzo de varios docentes en la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje que pudieran desarrollarse como actividad experimental a partir de equipo y materiales caseros sin tener que salir a comprarlos, ya que esto era imposible durante los primeros meses de la pandemia.



1. Las dos primeras fotos muestran electroscopios del laboratorio. Las cuatro de abajo, la implementación de un electroscopio casero. Las fotografías fueron tomadas por los y las estudiantes.

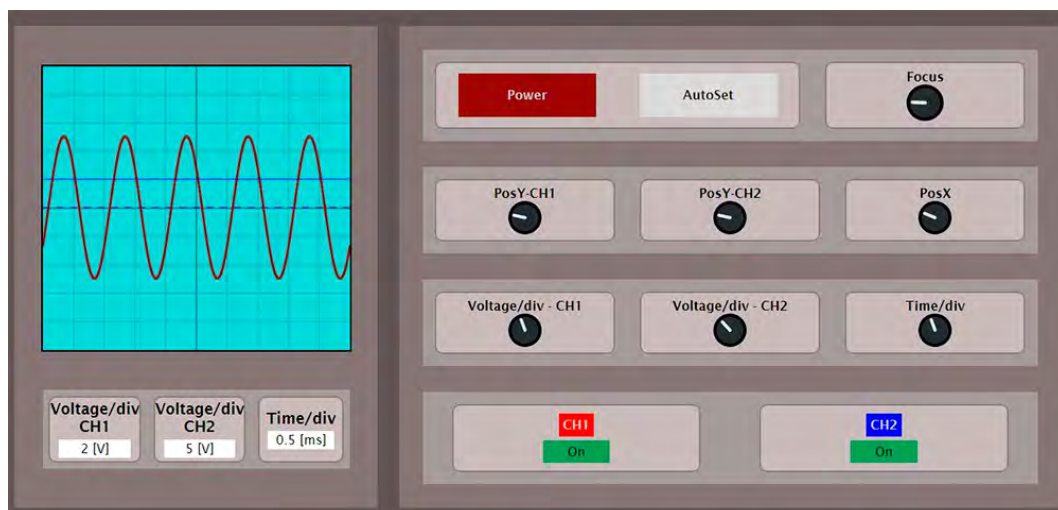
Por supuesto que el desarrollo de las actividades experimentales bajo esta modalidad estuvo sumamente limitado, pero destaca la participación entusiasta de los estudiantes a pesar de las condiciones adversas que se les presentaron en esta situación.

Para las actividades experimentales que pudieran desarrollarse con el uso de simuladores disponibles en la red, se procedió a buscar aquellos que fueran asequibles y gratuitos y permitieran cubrir los objetivos de cada una de las prácticas. Esto permitió identificar qué actividades no contaban con un simulador adecuado con el que se pudiera desarrollar la práctica de la manera más parecida posible al formato presencial.

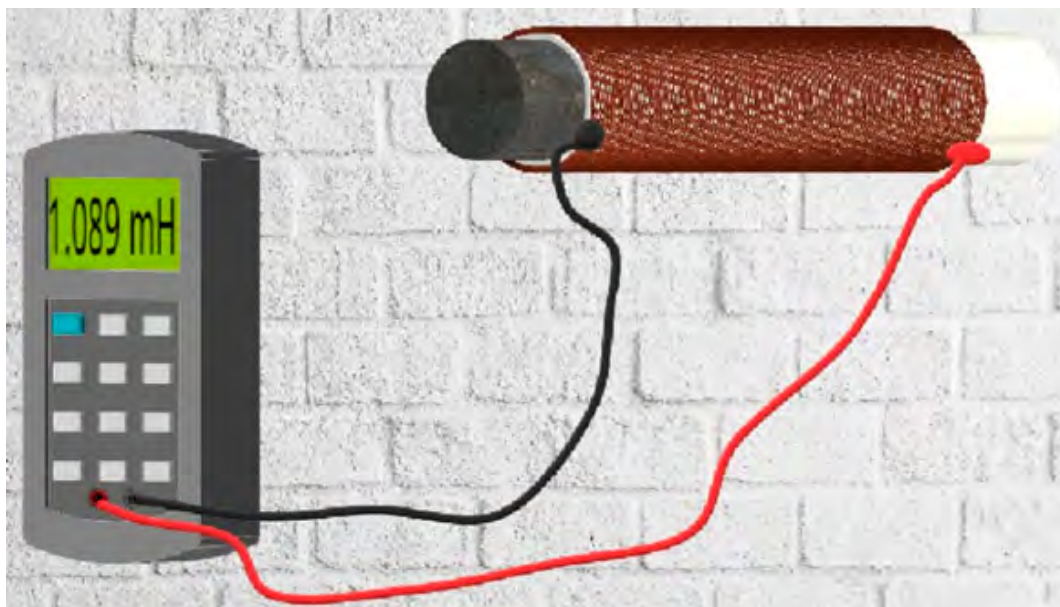
Una vez cubierta la necesidad de contar con manuales para la modalidad a distancia con propuestas variadas, se conformaron grupos de trabajo con académicos y estudiantes tanto de servicio social como con tesis para elaborar simuladores que permitieran realizar las actividades experimentales en línea. Un ejemplo de esto es el proyecto PE109021 del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación, denominado “Creación de material didáctico y dispositivos para la implementación de prácticas experimentales a distancia en la División de Ciencias Básicas”, siendo el responsable titular del proyecto el maestro Yukihiro Minami Koyama y quienes

esto escriben los colaboradores directos, enfocados principalmente a atender las necesidades del laboratorio de electricidad y magnetismo.

En una primera parte trabajamos en simuladores para las prácticas “Instrumentación: multímetro digital[2] y osciloscopio de doble trazo[3]” (figura 2) e “Inductancia” (figura 3), ambas incluidas en el *Manual de prácticas del laboratorio de electricidad y magnetismo (modalidad a distancia)*. En esta actividad académica se conformaron grupos de trabajo con profesores y alumnos que se enfocaron a la elaboración, el diseño y la implementación de los productos que nos comprometimos entregar al final del proyecto.



2. Carátula del osciloscopio del simulador realizado para la práctica 3 del laboratorio de electricidad y magnetismo [en línea]. Disponible en <https://osci.vercel.app/osciloscopio.html>.



3. Inductor y puente de impedancias del simulador para la práctica 12 del laboratorio de electricidad y magnetismo [en línea]. Disponible en <https://dcb.ingenieria.unam.mx/wp-content/themes/temperachild/CoordinacionesAcademicas/FQ/EyM/Simuladores/Actividad_1.html>

Las reuniones quincenales nos permitieron revisar las metas alcanzadas y establecer las actividades a realizar. Esto permitió detectar y resolver las dificultades que se presentaban durante el desarrollo de los materiales didácticos digitales, además de propiciar un intercambio de ideas y una realimentación para poder avanzar conforme a lo planeado.

Cabe señalar que para la creación de los dos simuladores no había antecedente alguno, ni por parte de los creadores ni de los revisores, lo cual representó un desafío al tener que establecer los alcances e investigar la manera de implementarlos.

En estos proyectos fue necesario considerar la opinión de estudiantes y profesores que los empleaban, por lo que se crearon encuestas para su evaluación y los resultados permitieron orientar los proyectos, de manera que pudieran resultar adecuados los materiales digitales creados. De manera general, a través de los resultados de estas encuestas se pudo concluir que la actividad con simuladores nunca sustituirá la actividad en formato presencial de los laboratorios; sin embargo, en ese momento, y con las condiciones que se tenían, era lo más cercano. También se pudo ver que algunos simuladores mostraban ciertas complicaciones para su manipulación; en algunos casos, su instalación presentaba algunas dificultades, dependiendo del sistema operativo

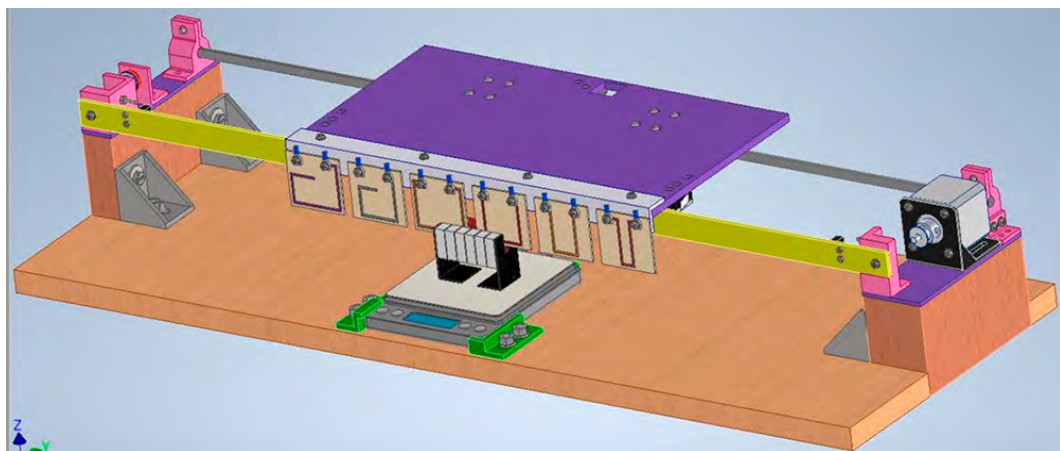
del equipo de cómputo en el que se pretendía utilizar, debido a algunas incompatibilidades.

Con base en las encuestas se pudo concluir que los simuladores tuvieron buena aceptación, aunque para algunos alumnos la experiencia no fue del todo satisfactoria, debido, en algunos casos, a la incompatibilidad con los teléfonos móviles. Esto es un ejemplo de un reto que tuvimos que enfrentar: elaborar material compatible con cualquier dispositivo digital.

Sabíamos que las posibilidades de cada uno de los estudiantes de asistir a las clases en la modalidad virtual estaban sujetas a su entorno. Había ocasiones en que no podían asistir de forma sincrónica y realizar la práctica con ayuda de su profesor, o que su conexión a internet era deficiente y constantemente se desconectaban, lo cual era una gran dificultad, por lo que resultó muy útil poner el material digital creado a su disposición aun fuera del horario de clase. De esta manera, tuvieron la alternativa de trabajar con los simuladores en el horario y el día que más les conviniera.

En una segunda etapa del proyecto trabajamos en una aplicación para teléfonos móviles, por medio de la realidad virtual, con la implementación de dos actividades de la práctica “Potencial y diferencia de potencial eléctricos”, con la finalidad de que el alumno pudiera interactuar con los objetos tal y como se lleva a cabo en la práctica presencial, manipulando instrumentos de medición y componentes.

También se desarrolló un sistema para el control a distancia de un mecanismo que reproduce dos actividades de la práctica titulada “Fuerza de origen magnético sobre conductores” (figura 4), con el que se siguen realizando pruebas de operación remota. Los aprendizajes durante el desarrollo de este proyecto han sido de diferentes tipos, desde el trabajo en equipo de profesores y revisores para determinar los alcances y objetivos de la implementación hasta de estudiantes participantes al enfrentarse a retos de diseño, resolución de problemas, investigación, cotizaciones, realización de análisis comparativos.



4. Esquema de la implementación de una práctica remota.

Los manuales generados para la impartición de las prácticas a distancia contienen las actividades para cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados en el programa de la asignatura; sin embargo, no establece la metodología para su implementación en el aula virtual, y es aquí donde quedaron a criterio del profesor para aplicar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje. Algunos complementaban su contenido con videos o imágenes asociados a los temas; hubo quienes trabajaron en brigadas mediante salas virtuales (con grupos entre cinco y seis estudiantes) dentro de la aplicación y otros solicitaron compartir la pantalla a los alumnos para ver su trabajo.

Vale la pena decir que esto obligó a replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje, toda vez que los ambientes de trabajo fueron muy diferentes a los presenciales. Aquí destaca el gran esfuerzo del personal docente para actualizarse en poco tiempo en el uso de herramientas digitales como Zoom, Team Meeting, Facebook y Google Classroom, por mencionar sólo algunas.

También se creó material didáctico digital adicional a los simuladores que permitiera a los docentes seguir impartiendo clases en línea, de manera que se cubrieran los objetivos de las asignaturas. Algunos académicos se dieron a la tarea de elaborar videos que pudieran compartir con sus alumnos para explicar algunos de los conceptos asociados a sus cursos, o bien a buscar en internet algunos ya elaborados para complementar las explicaciones de lo visto en clase.

[4]

Otro elemento que es necesario destacar es el asociado a las relaciones socioafectivas. Debido a que no se tenía contacto visual de manera directa con

los estudiantes, resultaba bastante complicado saber si estaban comprendiendo los temas expuestos en las clases. La gran mayoría se conectaba con la cámara apagada y por cuestiones de privacidad no era conveniente exigir que prendieran su señal de video. Esto producía cierta frustración al estar imposibilitados de ver sus reacciones faciales y saber si lo que se está exponiendo se está entendiendo. Una recomendación para establecer una comunicación asertiva es dirigirse a los estudiantes por su nombre, algo que es complicado cuando se trabaja de manera presencial con grupos de más de cuarenta participantes; sin embargo, en las plataformas digitales era fácil identificarlos por su nombre, y en el caso de los alumnos más participativos se podían identificar sus voces.

Los docentes universitarios no sólo nos vimos en la necesidad de aprender en el aislamiento los mecanismos técnicos de la educación en forma virtual, sino de experimentar procesos de adaptación a las nuevas situaciones que impuso la educación en línea, en especial si partimos del hecho de que la efectividad de la enseñanza en el salón de clases se apoya en una buena interacción entre profesor y alumno. Por esto, es innegable que en este ambiente se redefinieron los roles del maestro y el alumno; en otras palabras, el uso y la aplicación de los recursos tecnológico-digitales en la enseñanza transformó las formas de comunicación entre profesores y estudiantes, incluso entre los propios alumnos (Ruiz Larraguivel, 2020).

Una forma de que el estudiante no se sienta solo al trabajar en esta modalidad es propiciar el trabajo en equipo. En este aspecto, la ventaja de la actividad experimental es que se desarrolla con los estudiantes organizados en equipos (o brigadas) de trabajo, por lo que se propicia de manera natural el trabajo con el grupo, lo que permite establecer uniones y crear identidades entre los estudiantes. Por supuesto que esta dificultad no era exclusiva de las clases experimentales en línea, sino algo inherente al trabajo en esta modalidad. Como docentes tuvimos que enfrentarnos a estas situaciones adversas, pero esto nos hizo modificar sustancialmente nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La etapa de transición en la impartición de clases de forma presencial a la modalidad distancia se dio de manera abrupta y forzó a un aprendizaje

acelerado en el uso de herramientas tecnológicas digitales, lo que significó un reto que no todos los profesores pudieron enfrentar de manera satisfactoria. En contraste, el regreso a la modalidad presencial fue un poco más pausado, aunque con un poco de resistencia por el confort generado en algunos aspectos que representaron las clases a distancia (reducción importante en tiempos de traslado, realizar actividades en la comodidad de la casa, etcétera).

La disposición a aprender y enseñar fue clave para la implementación de las clases a distancia. Por parte de los profesores, la creatividad fue un factor determinante para motivar a los estudiantes a participar y ser parte activa en el proceso de aprendizaje; por parte de los alumnos, el compromiso y la dedicación para hacer frente a los distractores que se presentaban en la modalidad a distancia, como los ruidos externos, las actividades adicionales al estar en casa, la falta de espacio propio, el uso de dispositivos electrónicos, entre otros.

El material que se utilizó en el tiempo del trabajo a distancia queda disponible para aplicarlo en la modalidad presencial y en situaciones extraordinarias, como la fumigación de las instalaciones, manteniendo la continuidad en las actividades académicas. Además, el material utilizado, tanto el de creación propia como el perteneciente a otras universidades, sigue siendo útil como complemento en las clases presenciales, contando así con más recursos para la labor docente.

Como lo dice Lourdes Chehaibar (2020), es necesario desarrollar estrategias híbridas que permitan un tránsito natural y expedito entre las clases presenciales y las virtuales, con una participación colegiada, comprometida y activa de los docentes, respetando la autonomía y las capacidades de los estudiantes, sin olvidar sus limitaciones económicas y tecnológicas para su incorporación a las actividades en línea.

En la relación docente-alumno, la visión humanista debe propiciar de manera recíproca la formación de individuos con pensamiento reflexivo, analítico y crítico, responsables de sus propias decisiones, que les permitan favorecer su desarrollo humano y social. La pandemia ha enfatizado nuestro papel como docentes para lograr estas metas aun en situaciones adversas y careciendo de entornos presenciales.

La pandemia nos obligó a buscar estrategias para llevar a cabo nuestra enseñanza con tecnologías que tanto docentes como estudiantes manejamos en distintos grados. Fue una oportunidad y un aprendizaje para ambas partes

de la relación educativa. El cambio de la modalidad presencial a la modalidad en línea fue abrupto, con muchos desafíos, pero no podemos negar que tuvo un enorme potencial transformador para todo el mundo. Hacerlo de alta calidad es posible si se liga con un rigor académico y educativo y con una buena interacción docentes-estudiantes. Resulta innegable que fue una oportunidad para mejorar nuestra labor docente y lograr aprendizajes significativos a pesar de la situación adversa.

REFERENCIAS

- Cedeño Vázquez, Juan Carlos, Rigel Gámez Leal, Gabriel Alejandro Jaramillo Morales, Mayverena Jurado Pineda, Adriana Yoloxóchitl Jiménez Rodríguez y Antonia del Carmen Pérez León (2021). *Manual de prácticas del laboratorio de Electricidad y Magnetismo (modalidad a distancia)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ingeniería [en línea]. Disponible en <<https://dcb.ingenieria.unam.mx/wp-content/themes/tempera-child/CoordinationesAcademicas/FQ/EyM/Plan2016/MADO15MD.pdf>> (consulta 9 de diciembre de 2023).
- Chehaibar, Lourdes M. (2020). “Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia”. En *Educación y pandemia. Una visión académica*, 83-91. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia Covid-19*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pardo Kuklinski, Hugo, y Cristóbal Cobo (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2020). “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”. En *Educación y pandemia. Una visión académica*, 109-114. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Vargas C., Luis Miguel, y Jaime Salazar C. (2019). *Perfil de ingreso y egreso del ingeniero iberoamericano*. Bogotá: Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería [en línea] Disponible en <https://anfei.mx/public/files/ASIBEI/Perfil_Ingreso_Egreso_ASIBEI_2019.pdf> (consulta 9 de diciembre de 2023).

Villalón Guzmán, María Teresa, Martha Patricia Meléndez Aguilar y Micael Gerardo Bravo Sánchez (2015). “Uso de las TIC en la enseñanza de las ciencias básicas”. *ANFEI Digital* (2) [en línea]. Disponible en <<https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/102>> (consulta: 26 de septiembre de 2024).

[Notas]

- [1] Herramientas interactivas que crean entornos virtuales para el usuario y pueden utilizarse con diversos fines, como capacitación, educación o entretenimiento.
- [2] Utilizado para medir diferencia de potencial, corriente y resistencia eléctricas.
- [3] Empleado para visualizar señales eléctricas y electrónicas en función del tiempo.
- [4] Uno de los videos explicativos puede consultarse en <<https://www.youtube.com/watch?v=WBvktSgWHas>>.

Universum: un espacio presencial y virtual de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. El caso de la sala Evolución, Vida y Tiempo

Kenia Valderrama Díaz

[\[Regresar al contenido\]](#)

INTRODUCCIÓN

Universum, el museo de las ciencias de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una institución de enseñanza-aprendizaje al servicio de la sociedad y abierta a una gran diversidad de personas. Comunica la ciencia a través de experiencias diversas para la educación, la reflexión, el intercambio de conocimientos y el disfrute. Alienta al público a explorar y desarrollar sus intereses y habilidades en la comprensión del mundo para ser un agente de cambio.^[1]

Al visitar las instalaciones de Universum y explorar sus redes sociales se identifican dos espacios: uno físico y uno virtual. En ambos se viven experiencias de encuentro, interactivas, experimentales, creativas e inclusivas.

El espacio físico se caracteriza por sus salas de exposición permanente, por las exposiciones temporales e itinerantes y los espacios de experiencias colaborativas, experimentales, de reflexión o detonantes de emociones (tabla 1).

El espacio virtual se distingue por las publicaciones periódicas que se realizan en su página *web* y sus redes sociales, como datos curiosos, infografías, videos, fotos, acciones de interacción con los seguidores, promociones y más (tabla 2).

Tabla 1
Diversidad de recursos que ofrece Universum de manera presencial*

<i>Salas de exposición permanente</i>	<i>Salas de exposición temporal</i>	<i>Espacios de experiencias</i>	<i>Exposiciones itinerantes</i>
---------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

*colaborativas,
experimentales, de
reflexión o detonantes
de emociones*

- Evolución, Vida y Tiempo.
- Salud: Vida en equilibrio.
- Sexualidad: Vivirla en plenitud es tu derecho.
- Hábitat.
- Universo.
- La Química está en todos.
- Agua.
- R3: Reduce, Reutiliza, Recicla.
- Imaginario matemático.
- Cerebro: nuestro puente con el mundo.
- Océano.
- Tesoros: Fósiles y minerales de México.
- Diez en Humanidades.
- Vacuniversum.
- Bay Lab.
- Jardín de Universum.
- Planetario José de la Herrán.
- Decide.
- Imaginare.
- Vínculos invisibles.
- Producir conservando.
- De fenómeno natural a desastre.
- Luz en movimiento.
- Planeta sin fronteras.
- México vivo.
- De científico, artista y loco todos tenemos un poco.
- Las plantas mexicanas.
- Dime tus genes y te diré quién eres.
- Ciencia y arte.
- Mosaico de ciencia.
- En busca de Teotihuacán.
- Matematízate.
- Ciencia con sabor a chocolate.

* El museo implementa cambios de manera continua en sus salas y exposiciones.

Fuente: Información recuperada de Universum. Disponible en <https://www.universum.unam.mx>.

Tabla 2
Diversidad de recursos que ofrece Universum de manera virtual

Página web	https://www.universum.unam.mx
Facebook	https://www.facebook.com/UniversumMuseo
TikTok	https://www.tiktok.com/@museouniversum
X	https://twitter.com/UniversumMuseo

Instagram <https://www.instagram.com/museouniversum/>

YouTube <https://www.youtube.com/channel/UChThSrUzh7R55hb6EBC2yjQ>

Fuente: Elaboración propia.

En lo presencial y lo virtual, Universum ofrece al público[2] una gama amplia de recursos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje no formal e informal. Al ser un espacio diverso que recibe una gran multiplicidad de perfiles, cuenta con una estructura organizacional que busca cubrir sus necesidades a partir de la figura de los *anfitriones* y la de los *curadores educativos*.

Los anfitriones son estudiantes activos de las licenciaturas de la UNAM que tienen cursados 50% de los créditos o más, cuentan con un promedio mínimo de ocho y son jóvenes interesados en la divulgación de la ciencia que les gusta interactuar con una gran diversidad de personas. Son mediadores de la ciencia; es decir, informan, orientan, guían, facilitan, invitan, motivan, charlan, detonan o cambian concepciones previas. Reciben una beca mensual y semestralmente se abre una convocatoria para ingresar al programa.

Los curadores educativos son integrantes de un grupo de profesionistas de diferentes áreas del conocimiento (biología, física, química, ingeniería, pedagogía, psicología educativa, matemáticas); son los responsables de la formación de los anfitriones, de la planeación, el desarrollo, la implementación y la evaluación de las actividades de divulgación de la ciencia, como eventos temáticos, rutas temáticas, charlas didácticas, talleres, demostraciones, dinámicas de juego, entre otros. Algunos colaboran en el desarrollo, la publicación o la revisión de contenidos para la página *web* o las redes sociales. Además, participan en foros nacionales e internacionales para dar a conocer el trabajo realizado. Los curadores educativos se especializan en una o dos salas de exposición, la mayoría fueron anfitriones y dieron continuidad a su formación en el campo de la divulgación de la ciencia.

ESTUDIO DE CASO

Considerando que la documentación sistemática es una debilidad que es necesario subsanar y al mismo tiempo un área de oportunidad para el museo, en este capítulo se expone el caso de la sala Evolución, Vida y Tiempo por el interés de documentar la experiencia vivida durante la pandemia. Se habla

desde la mirada de la curaduría educativa y se describe cómo impacta el museo en su talento humano; es decir, como los anfitriones y los curadores educativos se enriquecen al vivir el museo como público interno y al formar parte del binomio estudiante-docente. Se sabe que los museos desarrollan actividades, evalúan acciones y/o realizan investigaciones, principalmente con el público externo, lo cual se justifica porque es el público meta, pero saber lo que ocurre al interior también es otra área de oportunidad, pues muy pocas veces tenemos este espacio de reflexión y análisis del proceso pedagógico interno con nuestros anfitriones.

Durante la pandemia, el talento humano de esta sala vivió experiencias de educación formal, no formal e informal que deben ser compartidas para mostrar la riqueza de escenarios que ofrece la UNAM para el aprendizaje. También se aborda esta sala porque tuvo un proceso de reapertura, o “regreso a la normalidad”, diferente al de la mayoría de los espacios del museo y porque el Instituto de Investigaciones Sociales brindó un espacio de oportunidad para mostrar una de las miradas del museo al llevar a cabo este trabajo de investigación colectiva.

Sala Evolución, Vida y Tiempo

En esta sala, Universum aborda el tema de la biología evolutiva, expone los conceptos básicos relacionados con la teoría del naturalista inglés Charles Darwin —que nos habla de este proceso dinámico y continuo— y nos explica el origen y la diversificación de las especies extintas y vivientes de nuestro planeta. También se muestran los cambios que tuvieron los seres vivos a lo largo del tiempo y los mecanismos que favorecen su adaptación, migración o extinción.

Para cumplir con sus objetivos, cuenta con los anfitriones, la curaduría educativa y los colaboradores internos y externos. Igualmente, existen recursos museográficos (videos, gráficos, multimedios, modelos, réplicas) y actividades de divulgación de la ciencia (charlas demostrativas, recorridos guiados, recorridos autogestivos, talleres, dinámicas de juego y más).

El público meta suele no ser especialista en el tema de la evolución, pues cuenta con una preparación escolar equivalente a secundaria y bachillerato, por lo que desde la curaduría educativa se han venido realizando esfuerzos para que otros públicos (sobre todo de nivel preescolar y primaria) se interesen en

los contenidos de la sala. Asimismo, el espacio físico fue diseñado para que cualquier persona con algún grado de discapacidad motriz, visual o intelectual pueda participar de la experiencia de visitar la sala.

Comunidad de aprendizaje

Dolores Álvarez (2011) nos dice que una comunidad de aprendizaje se conceptualiza como un proyecto de incidencia en la sociedad y la cultura de un medio local determinado para la inclusión de todas las personas y su entorno. Se fundamenta en el aprendizaje compartido y participativo de la comunidad, que se concreta en todos los espacios y no sólo en las aulas.

En la sala se reconoce también la integración de una comunidad de aprendizaje fundamentada en la perspectiva socio-constructivista, en la medida que los estudiantes (anfitriones) y la docente (curaduría educativa) dialogan, colaboran y aprenden mediante un papel activo en la construcción del conocimiento propio y de la comunidad.

Para entender la comunidad de aprendizaje de la sala, mostraremos el panorama general del Programa de Formación que se imparte en Universum (figura 1) y que la curaduría educativa orienta y ajusta con base en las necesidades y características de la sala, con la participación de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.



1. Estructura general del Programa de Formación para Anfitriones de Universum. Fuente: Elaboración propia.

Programa de Formación para Anfitriones de Universum (PFAU)

Los estudiantes que aplican para este programa deben comprometerse a estar por lo menos un semestre, debido al tiempo que se dedica al proceso de

formación. Dependiendo de su desempeño, vida personal, familiar y académica pueden estar hasta dos años. El objetivo del programa es formar a los estudiantes en el campo de la divulgación de la ciencia[3] para enriquecer sus conocimientos en diferentes áreas y desarrollar o fortalecer sus habilidades de comunicación e interacción con una gran diversidad de personas y una actitud positiva hacia la ciencia y la atención del público.

El Programa de Formación para Anfitriones de Universum tiene seis etapas básicas:

Aplicar y seleccionar: Los estudiantes, aspirantes a formar parte del grupo de anfitriones, reúnen y entregan documentos, son entrevistados y seleccionados para continuar con el proceso.

Introducir: Los aspirantes seleccionados ingresan a un módulo introductorio, donde se les brinda el panorama general de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia-Universum; historia de museos y de la dependencia, reglamento, lineamientos, prevención de riesgos.

Capacitar temáticamente: Los aspirantes son asignados a una sala o espacio del museo con base en sus intereses, formación y experiencia, y de acuerdo con la disponibilidad de espacios. En este momento se les presentan de manera general la sala o el espacio asignado, los contenidos, los recursos museográficos y bibliográficos; al mismo tiempo, se les enriquece con estrategias de comunicación e interacción.

Practicar: Los aspirantes son seleccionados para integrarse al grupo de anfitriones y con la información básica ponen en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para iniciar su labor como mediadores de la ciencia.

Capacitar continuamente: La capacitación continua se lleva a cabo a lo largo de la estancia de los anfitriones; está centrada principalmente en las estrategias para atender a la diversidad de públicos, profundizar en los contenidos de cada sala o espacio asignado y del museo e identificar la relación que hay entre la sala o el espacio asignado y los otros espacios del museo.

Terminar estancia: Dependiendo del tiempo, se entrega una carta que valida el tiempo de estancia del anfitrión o una constancia donde se asienta que el anfitrión concluyó satisfactoriamente el PFAU.

CONTEXTO DE LA PANDEMIA: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS, CON LA REAPERTURA

Antes de la pandemia

El Programa de Formación para Anfitriones de Universum se impartía con una serie de actividades para las etapas de capacitación temática y de práctica para los anfitriones de la sala. El proceso de evaluación estaba sistematizado, pero había semestres en los que se llevaba a cabo de otra forma debido a que las condiciones cambiaban, pero nunca se dejó de lado la autoevaluación y la evaluación formativa. Ya se usaban los formularios de Google para recoger algunos datos en el proceso de evaluación, pero no se conocían del todo ni se aprovechaban al máximo. El principal desafío era dedicar más tiempo a la comunidad de aprendizaje para atender las necesidades de los anfitriones, fortalecer las estrategias de interacción con el público de nivel preescolar y de secundaria, así como las poblaciones vulnerables, conocer más de la vida académica, social y personal de los integrantes de la comunidad de aprendizaje y, lo más importante, documentar lo que sucedía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los anfitriones.

La comunidad de aprendizaje favorecía la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en lo digital, aunque no se tiene un registro del grado de conocimientos de los recursos con los que estaban en contacto los anfitriones, de las habilidades para usarlos y de la actitud favorable o desfavorable hacia las plataformas o aplicaciones digitales, se sabía que los docentes del bachillerato de la UNAM pensaban que los estudiantes ya los habían rebasado en el uso de estas herramientas. Esto parecía generar en los docentes cierto grado de malestar, pues no pensaban en aprovechar la experiencia y los aprendizajes de los integrantes de la comunidad de aprendizaje para el bien común. Lo anterior se debe, posiblemente, a la dificultad de expresar con facilidad, por parte de los docentes, lo que desconocen.

También se podía reconocer que los estudiantes conocían diferentes recursos, pero no los aprovechaban al máximo para su desempeño académico, sino sólo para el entretenimiento. Los anfitriones de la sala ponían en práctica actividades de entretenimiento y fortalecimiento del conocimiento con los dispositivos móviles y Kahoot (una plataforma gratuita para crear concursos). En este caso, era necesario conocer más el recurso para que desde la curaduría educativa se implementaran estrategias de interacción con el público.

La comunidad de aprendizaje también se enriquecía con el contacto que los anfitriones tenían con los docentes de su carrera, ya que algunos eran investigadores y otros tenían el gusto por la enseñanza. Actualizar la infraestructura de una sala es costoso, por lo que el discurso de los anfitriones es un recurso que resultaba indispensable en la experiencia de los visitantes.

El componente socioemocional es un aspecto que se favorecía con la convivencia diaria entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje y con las reuniones mensuales. La curaduría educativa tenía claro que no todo giraba en torno a lo académico, por lo que promovía la solidaridad entre los anfitriones, lo que no implicaba dejar de lado el fortalecimiento del conocimiento, para que cada visitante pudiera llevarse siempre un aprendizaje nuevo. En este sentido, se había desarrollado la idea de que si el público no se llevaba un contenido nuevo el proceso quedaba a medias; si no obtenía alguna habilidad, actitud o emoción, a lo que debe contribuir la experiencia educativa de los museos.

Desde la curaduría educativa, se utilizaban recursos de acceso libre de otros museos para crear dinámicas con el público. Se trabajó con una aplicación que modificaba el rostro en diferentes homínidos y resultó ser un buen recurso que entretenía al público externo e interno y ayudaba a hablar de la evolución de nuestra especie. Unos años antes, se realizó una actualización de la sala y se adquirieron tabletas para llevar a cabo la actividad; el reto era tener un buen acceso a internet y dedicar tiempo para ampliar las redes de colaboración con otros museos.

En esta sala ya se pensaba en una propuesta de capacitación híbrida por las necesidades detectadas a lo largo de varios años y porque había una experiencia previa de un curso en línea similar a un videojuego con distintos niveles impartido por la Organización de Estados Americanos (OEA). En este aspecto, era necesario adquirir mayor conocimiento de la riqueza virtual y de sus usos. Se empezaba a usar el Google Drive para almacenar información, pero no había claridad de su riqueza ni de cómo podía facilitar la implementación del curso híbrido.

El uso de algunas redes sociales era una debilidad para la curaduría educativa, pero nunca dificultó el trabajo con las herramientas disponibles, principalmente el WhatsApp como vía de comunicación entre la comunidad de aprendizaje. Cabe decir que desde antes de la pandemia ya se empezaba a percibir la dificultad para separar la esfera privada de la laboral, ya que se

enviaban y leían mensajes fuera del horario del museo, aunque estaba dicho que no era obligatorio atenderlos.

En cuanto a los contenidos, se sabía que el tema de la evolución biológica se abordaba en diferentes niveles educativos, pero el tiempo asignado a su enseñanza, la didáctica o la formación docente no siempre favorecía un buen entendimiento. Esto lo identificamos cuando los estudiantes que visitaban la sala comentaban que el ser humano se originaba de los monos y que las características aparecen porque los seres vivos las necesitan, con la idea de que la evolución es un proceso lineal que mejora las especies.

También detectamos concepciones poco claras cuando se les preguntaba sobre el tema de la evolución o sobre Charles Darwin y mencionaban los conceptos de selección natural, adaptación y supervivencia, pero les costaba trabajo definirlos o dar algunos ejemplos, así como utilizarlos en una explicación sobre el origen de las especies.

Es posible que para algunas personas alejadas del ámbito biológico resulte complejo hablar de evolución, pero es relevante divulgar el tema para que entendamos la importancia que tiene en nuestra vida diaria; por ejemplo, la supervivencia ante el Covid-19, el uso de antibióticos, la relevancia de la diversidad de formas, funciones, colores y conductas de las especies para entender que no existe lo mejor ni la perfección.

Algo similar ocurre con los anfitriones; dependiendo de sus intereses y su avance académico, profundizan en ciertos temas de biología evolutiva. Se sabe que los estudiantes de biología tienen una carencia en el tema de la evolución humana. Los anfitriones que estudian antropología física, geografía o ciencias de la Tierra también tienen dificultad para explicar la biología evolutiva con diferentes especies.

Finalmente, la riqueza de actividades de divulgación de la ciencia de Universum se aprovechaba para la capacitación continua, pero en ocasiones se percibía que los anfitriones lo veían como una obligación, no se interesaban en algunas conferencias u otras actividades de divulgación de la ciencia que se ofrecían. En cuanto a la curaduría educativa, el reto era dedicar más tiempo a estas actividades, ya que son elementos valiosos de capacitación y actualización.

Durante la pandemia

El Programa de Formación para Anfitriones de Universum se llevó a cabo en línea, con un grupo reducido de curadores educativos, mientras que las entrevistas para seleccionar a los nuevos anfitriones se realizaron a partir de cuestionarios de Google Forms y el número de sesiones se redujo. Fueron sesiones virtuales sincrónicas y asincrónicas, conceptos que no eran de uso frecuente antes de la pandemia. Se comprobó que el contacto directo durante la entrevista con los aspirantes ayudaba a identificar actitudes favorables o desfavorables, un punto clave para la atención al público.

Al inicio de la pandemia, los contenidos se enfocaron en la reflexión de los anfitriones sobre su función y en el conocimiento de otros museos. Después se ajustaron para que los anfitriones participaran en la creación de los contenidos de las redes socio-digitales, principalmente de Facebook. En este formato, la evaluación se llevó a cabo a través de actividades en Google Forms y Drive.

El reto era crear un espacio y una estrategia de comunicación virtual del grupo de curaduría educativa para socializar los resultados y tomar decisiones a partir de éstos; es decir, hacer los ajustes necesarios en la estrategia de capacitación temática y de práctica de cada sala. Cada curador educativo tomó sus propias decisiones desde su casa y con base en un futuro hipotético e incierto.

En la sala Evolución, Vida y Tiempo se mantuvo el contacto mensual con los anfitriones de las generaciones anteriores al aislamiento. De hecho, se pensó en registrar el proceso que se viviría durante la pandemia, pero la idea sólo quedó plasmada en un documento de Excel que no se desarrolló por la carga laboral que impuso el confinamiento. Estábamos viviendo un contexto nunca visto y se percibía una invasión del espacio privado.^[4]

Otro suceso fue que los nuevos anfitriones no identificaban a todos los integrantes del grupo de curaduría educativa ni entendían la función del grupo en el museo; sólo conocían a los coordinadores del Programa de Formación para Anfitriones de Universum y asistían a las sesiones, lo que dificultaba la fluidez de la comunicación y la construcción de un sentido de comunidad. Sin embargo, el interés propio, el mundo virtual escolar y el virtual del museo favorecieron su aprendizaje para conocer más sobre los recursos disponibles para el trabajo virtual y aprovecharlos de la mejor manera.

Las emociones que expresaban los anfitriones de la sala no eran tan negativas al inicio, aunque sí externaban momentos complejos vividos con la Covid-19. También comentaban sobre la incredulidad de algunos miembros de

su familia ante la situación o el choque de realidad que surgía cuando aparecían las muertes cercanas.

En el grupo de curaduría educativa se identificaron diferentes niveles de conocimientos sobre el mundo virtual. El fortalecimiento de habilidades, actitudes y conocimientos fue generándose con los tiempos de cada integrante. Como era de esperarse, los curadores educativos jóvenes tenían mayor avance; los que daban o tomaban clases tenían una doble oportunidad y avanzaban. Los demás curadores educativos fueron adaptándose poco a poco. Se tomó conciencia del poco conocimiento que había sobre los recursos virtuales que ya estaban disponibles y que no se aprovechaban para innovar o facilitar el trabajo, lo que demuestra que la mediación tecnológica en el aprendizaje no era una novedad, sino la apropiación y la alfabetización en el uso de las herramientas.

Al saber que no regresaríamos pronto al espacio físico, se pidió trabajar para el medio virtual de Universum y todos los esfuerzos se concentraron en esto, pues había que mantenerse en contacto con los diferentes públicos.

El tema de la evolución biológica es poco atractivo para el público presencial; sin embargo, cada año se realizaba un evento para que lo relacionara con la vida diaria y pudiera reconocer la amplitud del tema. Para no perder la continuidad, el evento se realizó también en esta nueva esfera virtual. Hablar de evolución es hablar de biodiversidad, extinciones, migraciones, origen de nuevas especies, evolución humana, dinosaurios, fósiles, Darwin, biólogos evolutivos, plagas, supervivencia, selección natural, adaptación, equilibrio ecológico, cultura, tecnología y muchos temas más. De hecho, la pandemia es un ejemplo ahora recurrente para desglosar el tema.

No todos los integrantes del grupo de curaduría educativa estábamos inmersos en las redes socio-digitales ni sabíamos cómo generar contenidos, así que se generó un filtro natural y se fueron estableciendo protocolos para que los interesados participaran de una manera más sistemática, pero esta curva de aprendizaje tomó tiempo. A pesar de estas dificultades previas, Universum tuvo un gran éxito en sus redes sociales por los contenidos que se generaron.

Antes de la pandemia ya se usaban los tutoriales existentes en la red, pero en esta etapa fueron de gran apoyo para la autocapacitación. Como ya se mencionó, en esta sala ya se pensaba en una capacitación híbrida, por lo que hubo apertura a aprender más del mundo virtual y aprovechar el talento humano para el uso de herramientas virtuales en la formación de la comunidad

de aprendizaje y la atención del público virtual, aunque seguían faltando habilidad y conocimientos para realizar este curso en un videojuego. A pesar de que el museo cuenta con mucho talento humano, todos trabajamos desde trincheras diferentes y atendemos lo inmediato, por lo que no siempre contamos con el tiempo suficiente para apropiarnos de nuevas herramientas.

Para la curaduría educativa de la sala hubo un enorme aprendizaje en el mundo virtual por la especialización que se tomaba en línea. El museo y la especialización brindaron diferentes ambientes de aprendizaje que favorecieron el fortalecimiento y la adquisición de nuevos aprendizajes, no sólo de contenidos, también de habilidades y estrategias de visita, clases, presentaciones y fiestas virtuales. Se fortaleció el uso de herramientas como Google Forms, Mentimeter y Classroom. Resultaba innovador saber que se podían crear aplicaciones para difundir el conocimiento del museo y crear escenografías para las presentaciones a través de PowerPoint. Igualmente, Zoom, Meet y las videollamadas de WhatsApp se convirtieron en espacios cotidianos.

Participar en ambientes colaborativos virtuales, donde todos ven el trabajo de todos, donde uno puede enriquecer a los otros, donde hay retroalimentación y respeto al trabajo de los otros, contribuyó a que la comunidad de aprendizaje de la sala se trasladara al mundo virtual, aunque también pudimos ver que algunos integrantes no sabían usar los recursos más difundidos.

Ser docente y estudiante al mismo tiempo favoreció la empatía con los anfitriones que asistían a las reuniones virtuales: se comprendía que apagaran la cámara, que estuvieran en una posición relajada, que tomaran alguna bebida, que consumieran algún alimento, con el respeto asignado a la reunión.

Participar en eventos académicos virtuales con formatos atractivos motivaba el trabajo en la capacitación híbrida. La creatividad se detonaba al conocer diferentes plataformas y combinarlas para el diseño de materiales.

Durante la pandemia se disfrutó la permanencia en casa; la convivencia con la familia es una red social de acompañamiento, fortaleza y retroalimentación, además de terapéutica. Esta red se amplió y fortaleció con el mundo virtual, el uso de videollamadas por WhatsApp y la gestión del tiempo.

También se notó un ahorro en pasajes y alimentos, pero hubo un incremento en el consumo de servicios domésticos y en la adquisición de algunos recursos para trabajar en casa. El espacio disponible y el número de

integrantes permitió una organización respetuosa para crear el nuevo entorno laboral de cada integrante de la familia.

Al poder invertir las horas de trabajo durante la pandemia, fue posible aprovechar el tiempo de menor distracción para planear, desarrollar, documentar, implementar o evaluar diferentes actividades.

Desafortunadamente, no se siguieron todas las recomendaciones que se daban en los medios de comunicación, por lo que hubo un deterioro en la salud por la sobrealimentación, la falta de actividad física y el uso de ropa cómoda. Se ganaron kilos y el sentido de la vista tuvo daños por usarlo tantas horas en los dispositivos digitales.

En cuanto a la riqueza de Universum, el mundo virtual permitió dejarla disponible para que otros públicos la retomen y la compartan. Actualmente tenemos un mundo virtual por explorar. También quedaron plasmadas las experiencias de otras dependencias e instituciones nacionales y de otros países.

Es importante mencionar que sí hubo momentos de saturación porque había que estar, participar, conectarse, explorar, revisar, organizar, todo de manera virtual, lo que nos hizo experimentar mayores niveles de cansancio y dependencia frente las herramientas digitales.

Después de la pandemia, con la reapertura

El Programa de Formación para Anfitriones de Universum se enfocó en la sensibilización, reflexión y generación de propuestas para la nueva realidad. ¿Qué elementos museográficos deberían usarse? ¿Cuáles serían las estrategias de atención al público? ¿Qué salas eran seguras? Las sesiones se llevaron a cabo en la modalidad híbrida, sincrónica y asincrónicamente.

Se organizaron una serie de mesas de diálogo entre los anfitriones y el grupo de curaduría educativa para conjuntar propuestas en la reapertura. Con base en los resultados obtenidos, se tomaron decisiones que fueron comunicadas a toda la comunidad de aprendizaje del museo. Algunos de los acuerdos fueron los siguientes:

- La seguridad es fundamental.
- Sean flexibles y pacientes al contexto cambiante.
- La atención brindada se dará a grupos de diez personas; un anfitrión guiará a un grupo por todo el museo.

- Los curadores educativos seleccionarán tres recursos museográficos *hit* para que el público los visite en cada sala.
- Los coordinadores del Programa de Formación para Anfitriones de Universum organizarán a los anfitriones para que los curadores educativos los capaciten *in situ* en cada una de las salas.
- Debe haber presencia permanente del grupo de curaduría educativa para apoyar a los anfitriones.
- La venta de boletos será principalmente en línea.

Con base en diferentes parámetros, el área de prevención de riesgos determinó que la sala Evolución, Vida y Tiempo no presentaba las condiciones de seguridad sanitaria para su apertura, por lo que se mantuvo cerrada. En cuanto a sus recursos museográficos, se registró un funcionamiento similar al cierre que no implicaba un costo elevado a consecuencia de la pandemia, sólo el que ya se contemplaba en el mantenimiento periódico.

Durante la reapertura se llevó a cabo una evaluación para identificar la percepción de los visitantes y de los anfitriones acerca de la experiencia vivida. Universum tuvo nuevamente éxito; las personas estaban esperando volver a visitarlo o conocerlo.

Sin embargo, al regresar, el público se encontró con varios espacios cerrados o fuera de servicio, lo que generó ciertos niveles de frustración. No obstante, la mayoría expresó que comprendía la situación y agradecía que se siguieran los protocolos de seguridad sanitaria, porque podían reconocer a Universum como un espacio seguro. Cabe mencionar que una de las áreas que mayor frustración produjo por su cierre fue el espacio infantil, ya que los visitantes más pequeños se aburrían en los largos recorridos por las otras salas.

Algunos anfitriones expresaron en un principio cansancio. Comentaron que se sentían inseguros, que requerían más capacitación para atender al público. Aunque habían asistido a la capacitación presencial, no tuvieron tiempo de revisar todos los materiales disponibles en el Classroom. Sin embargo, al paso del tiempo fueron fortaleciendo sus capacidades y su confianza en la acción. Los anfitriones con mayor experiencia tuvieron mejor desempeño porque conocían el museo o porque aprovecharon la riqueza de Universum; es decir, asistieron a conferencias, participaron en talleres o demostraciones, visitaron otras salas y estuvieron en contacto con el espacio virtual del museo.

Otro comentario recurrente de los anfitriones fue que algunos visitantes se salían del grupo y recorrían libremente el museo; por eso era importante la presencia permanente del grupo de curaduría educativa, pero algunos integrantes estaban a cargo de dos espacios y a veces era imposible.

Antes y durante la pandemia, el perfil de ingreso de los anfitriones de la sala Evolución, Vida y Tiempo era el que cubrían los estudiantes de biología y de antropología física, pero con el nuevo panorama fueron aceptados anfitriones de otras áreas del conocimiento, como matemáticas y arqueología. La decisión se tomó con base en las nuevas condiciones; es decir, sólo se retomaría una actividad, con atención exclusiva al público infantil, con ocho elementos museográficos; asimismo, los anfitriones estaban asignados sólo a la sala Evolución, Vida y Tiempo, había presencia permanente de curaduría educativa, con un material muy detallado para la capacitación, y los anfitriones mostraban una actitud muy positiva hacia el público infantil. Los contenidos eran básicos y era una actividad enfocada al fortalecimiento de habilidades motrices de los pequeños que duraba treinta minutos.

El hecho de que la sala Evolución, Vida y Tiempo contara con actividades para otros públicos fue una fortaleza que le permitió a Universum atender una de las necesidades identificadas. Además, ayudó a los anfitriones a hacerse expertos en la atención del público infantil.

Finalmente, en cuanto a los procesos de evaluación, se estableció una modalidad híbrida: por una parte, se llevaba a cabo una coevaluación *in situ*, en la que todos aprendíamos sobre las experiencias de los demás; por otra parte, seguían las reuniones mensuales de manera virtual.

Con el tiempo, el miedo al Covid-19 disminuyó y las medidas de prevención sanitaria se relajaron, al punto de que hoy se siente la continuidad de la vida en el museo.

REFLEXIONES FINALES

Se puede concluir que la comunidad de aprendizaje formada entre curadores educativos y anfitriones en Universum brindó apoyo académico, social y emocional en todas las etapas de la crisis (prepandemia, pandemia y postpandemia). Es importante reconocer que todos aprendemos de todos desde una visión más horizontal en la construcción del conocimiento, pero es

fundamental el interés del aprendiz y la intención educativa de las acciones para fortalecer estos procesos de intercambio.

Igualmente, sentimos que es fundamental repensar nuestra relación y percepción sobre los procesos internos de evaluación, pues no tienen que ser actividades coercitivas, sino posibilidades de tomar decisiones basadas en información recolectada desde diferentes ángulos. En nuestro caso, aplicamos evaluaciones diagnósticas, sumativas, formativas; hacemos autoevaluación, coevaluación, evaluación externa.

Por otra parte, la pandemia nos abrió un mundo de posibilidades virtuales para fortalecer nuestra cultura: arte, ciencia, tecnología, deportes, alimentación, entretenimiento, política, salud, ambiente, educación, tradiciones, vida cotidiana. En este sentido, consideramos que se aprovecharon espacios virtuales para el trabajo colaborativo, que se debe seguir fortaleciendo. Igualmente, se reconoció la riqueza digital que existía previamente y se potenció el uso de herramientas digitales que no se aprovechaban por falta de conocimiento o apropiación por parte de los miembros de la comunidad.

Es importante también abrir un espacio para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje durante y después de la pandemia para identificar qué aprendimos y cómo favorecimos, o no, a la comunidad.

Finalmente, reconocemos que cada entidad educativa debe identificar de qué manera y en qué casos se puede seguir con el modelo híbrido, cuáles son sus ventajas y desventajas, y en qué casos particulares la presencialidad juega un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío (2020). “Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 46 (3): 213-223.
- Álvarez Rodríguez, María Dolores (2007). “El museo como comunidad de aprendizaje”. *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, editado por Ricard Huerta y Romà de la Calle, 109-127. Valencia, España: Universitat de València.
- Ciencia y Desarrollo* (s.f.). “La idea de déficit en la comunicación de la ciencia” [en línea]. Disponible en <<https://www.cyd.conacyt.gob.mx/?p=articulo&id=4>> (consulta: 12 de diciembre de 2023).

Consejo Internacional de Museos (s.f.). “Definición de museo” [en línea].

Disponible en <<https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>> (consulta: 10 de enero de 2024).

Escobar-Ortiz, Jorge Manuel, y Andrea Rincón-Álvarez (2019). “La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 10 (1): 135-154 [en línea]. Disponible en <<https://doi.org/10.21501/22161201.3062>>.

Orozco, Guillermo (2005). “Los museos interactivos como mediadores pedagógicos”. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (26): 38-50.

Sánchez Mendiola, Melchor (2021). “La Universidad Nacional Autónoma de México y la educación en la pandemia: respuestas, estrategias y retos”. En *Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?*, Ricardo Javier Mercado del Collado y Alma Delia Otero Escobar, 29-52. Córdoba, Argentina/México: Editorial Brujas/Asociación Civil Social TIC.

Sánchez Mendiola, Melchor, Ana M. del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Mercedes de Agüero Servín, Alan K. Hernández Romo, Mario A. Benavides Lara, Víctor J. Rendón Cazales y Carlos A. Jaimes Vergara (2020). “Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM”. *Revista Digital Universitaria* 21 (3): 1-24.

Valls, Rosa, y Ariadna Munté (2010). “Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24 (1): 11-15.

[Notas]

- [1] Para profundizar en las funciones de los museos, véase Consejo Internacional de Museos. Disponible en <<https://icom.museum/es/>>.
- [2] El público de Universum puede clasificarse con diferentes criterios: rangos de edad, sexo, nivel escolar, lugar de procedencia o intereses. De manera general, se identifica a los grupos escolares, grupos de amigos, personas vulnerables, familias diversas, parejas, turistas nacionales e internacionales, invitados especiales y personal del museo.
- [3] En este trabajo se retoma el concepto de *divulgación de la ciencia* no porque se siga el modelo del déficit, donde el experto ilustra al inexperto, sino por la idea de que la divulgación de la ciencia es una estrategia de enseñanza de las ciencias que se ha extendido con gran vigor en el ámbito iberoamericano. Al respecto, véase Escobar-Ortiz y Rincón-Álvarez (2019).
- [4] La formación científica desde la curaduría educativa detonaba estos cuestionamientos: ¿Cómo es el lugar dónde vive el anfitrión? ¿Quiénes viven con él? ¿Cómo es la organización financiera? ¿Qué actividades realizan los integrantes de esa familia? ¿Qué emociones se están detonando? ¿Cómo viven la pandemia desde el ámbito personal, escolar, familiar, laboral, social, del entretenimiento, las compras? ¿Qué opinan de las noticias? Preguntas que ayudaban a cubrir una de las necesidades identificadas antes de la pandemia.

Epílogo

Volver a pensar la escuela: vínculo pedagógico y desigualdades

Rosa Margarita Sánchez Pacheco

[\[Regresar al contenido\]](#)

Para comenzar este texto-conversación, me gustaría señalar la necesidad de abrir un espacio que nos permita desplegar procesos reflexivos en torno a la manera en que la pandemia por Covid-19 atravesó nuestras experiencias vitales. Si bien es cierto que durante esos meses y años de confinamiento se escribieron miles de artículos en torno a las transformaciones que la pandemia ocasionó, especialmente en el campo de la educación —y en todos los demás ámbitos de la vida—, también se realizaron cientos de foros y mesas de análisis. Tengo la impresión de que la urgencia y la cercanía del fenómeno nos impedía reconocer y sopesar mucho de lo que estaba ocurriendo. Es por eso que el coloquio que dio origen a este texto, los trabajos allí presentados, los diálogos que se tejieron entre docentes de diferentes instancias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante las jornadas en el Instituto de Investigaciones Sociales y lo que ha venido después para la construcción de este libro es fundamental para recoger y sistematizar experiencias y repensarlas y repensarnos con algo más de distancia.

LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

Así, me parece importante hacer alguna anotación sobre el título del coloquio que nos convocó a esta conversación: “La experiencia docente durante la pandemia”. Existen múltiples aproximaciones a la noción de *experiencia*^[1] en relación con el campo pedagógico, pero, para abrir el diálogo, quisiera recuperar la propuesta de Óscar Jara, que articula experiencia con sistematización, abrevando de la tradición de la educación popular latinoamericana. Dice Jara: “Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o

acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas* de la realidad histórico-social” (Jara, 2014: 88).

Entre estas dimensiones objetivas y subjetivas, Jara reconoce condiciones de contexto, situaciones particulares, acciones que constituyen a las experiencias. Al mismo tiempo, advierte que “en toda experiencia están presentes percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones”, y agrega: “generan y construyen relaciones entre las personas que vivimos las experiencias” (2014: 88-89). Así, la noción de *experiencia* nos convoca a articular las diferentes dimensiones y ámbitos sociales, políticos, económicos, culturales, de género, lingüísticos... que en un nivel configuran lo social y en otro configuran a los sujetos en su concreción histórica. El desafío, por su puesto, estriba en destejer desde la doble hebra de la experiencia social y de la individual.

UNA LIBRETA DE APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

Al empezar el confinamiento y las clases en línea, me pareció natural comenzar a hacer apuntes, pensando, como muchas personas, que no duraría tanto tiempo. Para escribir estas líneas volví a la libreta que contiene la mayoría de esas notas: “Discusiones sobre educación en tiempos de pandemia”. Su primera entrada está registrada el 27 de marzo de 2020, la última el 23 de septiembre del 2021, y cuando comencé a trabajar en este texto agregué algunas más que corresponden a estos meses. También recogí notas sueltas registradas al margen de los cuadernos de apuntes o diarios de trabajo docente; muchas de estas reflexiones surgieron del diálogo con estudiantes, maestras y maestros. Cada cual, desde su contexto particular, abrió espacios de reflexión, de encuentro y diálogo. Muchas de esas experiencias aún esperan ser recuperadas, muchas otras llegaron para quedarse y siguen replicándose, con sus ajustes, pasados los tiempos de la emergencia en salud. Recogí también un par de apuntes que hice recién regresando a las clases presenciales.

Vuelvo a esas hojas buscando las preguntas de esos días y tratando de reconocer si algunas respuestas hemos hallado, si algunos aprendizajes han madurado. Me pregunto si sigue siendo demasiado pronto. José Luis Rebellato anota:

La práctica [¿podemos decir “la experiencia”?] es la fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretación y de teorías, de confluencia y de conflictos, de aprendizajes y desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado *a priori*, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera.

(...)

Al meternos en nuestros procesos y en los procesos de otros, también nos reencontramos con nosotros mismos. Descubrimos que las tensiones, inherentes a las prácticas, son tensiones vividas por sujetos, personas de carne y hueso, que buscamos y construimos, muchas veces, en medio de incertidumbres y desde incertidumbres. De ahí que la sistematización sea también escenario de nuestras subjetividades, expresión de nuestros deseos, posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales, diálogos con otros educadores y educadoras, encuentro con nosotros mismos (Jara, 2014: 85).

A la vuelta de los meses, parece que sigue siendo necesario ampliar los espacios para repensar el quehacer docente por, al menos, dos motivos: porque la reflexividad sobre el quehacer pedagógico debería estar presente en todos y todas quienes tenemos por oficio la docencia y porque la pandemia no sólo transformó la educación (escolarizada y no escolarizada) durante el periodo de confinamiento, sino las formas posteriores de hacer educación. Muchos de los desafíos, las dificultades y las herramientas que empleamos hoy de manera cotidiana tienen un asidero en la pandemia. Sea que fueron un catalizador o aceleraron su proceso, sea que emergieron por vez primera o tienen su germen durante ese periodo, la pandemia —con todo lo que involucró en términos familiares, psicológicos, económicos...— generó modificaciones en las maneras y posibilidades de la educación actual. Analizar de qué forma, en qué sentidos y qué rumbos está tomando resulta central.

* * *

La ya referida libreta está llena de ideas relacionadas con el vínculo pedagógico y las desigualdades. En las últimas entradas aparece una preocupación especial en torno a las desigualdades en los aprendizajes en relación con las desigualdades materiales y la manera en que esto se expresaría en el regreso a las clases presenciales.

Releo las notas y aparecen estas líneas: “La necesidad del cuidado. El vínculo es lo que nos hace falta y lo que extrañamos” (abril, 2020). En contraste, pienso en el instrumentalismo que reinó en muchos de los discursos

de escolarización remota en los meses más álgidos de la pandemia. La mayor preocupación era que las y los estudiantes adquirieran los conocimientos esperados, que no se “atrasaran”. En general, puede ser que ésta sea la preocupación reinante en los espacios escolares con y sin pandemia, con y sin clases en línea. Pero es posible que la escolarización en línea haya fortalecido la versión más instrumental del espacio escolar, reduciéndolo al espacio de administración-gestión para el depósito de contenidos: una actualización inesperada de la educación bancaria en clave freireana. Quizá, incluso la imagen de “depósito” (sustrato de la noción de educación bancaria) ahora sea insuficiente para dar cuenta del mecanismo de lanzar o subir contenidos a las plataformas con una finalidad incierta.

Abro aquí una primera interrogación: ¿Es posible repensar el espacio escolar como espacio pedagógico, más allá de la instrumentalización y estandarización que supone su reducción a la demanda escolarizante? Aunque es posible que la escolarización no pueda ser borrada de la forma escuela — incluso de los espacios pedagógicos no escolares, incluyendo todos los que se resguardan en la llamada “educación no formal”—, sabemos que en los espacios pedagógicos ocurren muchas cosas, incluso contrarias a las demandas meritocráticas e instrumentales del régimen escolarizado.

Al mismo tiempo que muchas instituciones recurrían a mecanismos de control y gestión de información y contenidos, muchas otras cosas pasaban y muchas otras experiencias se desplegaban.

* * *

A principios de 2021 conversé con docentes de diferentes espacios educativos, entre otras personas la maestra Paola Zárate, profesora de una secundaria técnica en la región mixteca del estado de Oaxaca. La maestra Paola refirió que durante los primeros años de la pandemia tuvo un contacto intermitente con sus estudiantes. La escuela secundaria en la que trabaja se encuentra en una zona apartada de los centros urbanos, la mayoría de las familias no cuentan con acceso a internet estable y sus dispositivos no siempre tienen las características necesarias para descargar materiales digitales o enviar tareas. Cuando comenzó la pandemia y se cerró la escuela, la mayoría —profesoras y profesores que no son de la comunidad y únicamente permanecen allí entre semana para dar clases— regresó a sus lugares de origen. Así, sólo un docente se quedó, y con su

mediación durante los primeros meses se distribuyeron cuadernillos de tareas con los temas y las actividades de cada mes; al finalizar el periodo, el profesor los recogía y enviaba a los demás docentes para su evaluación. Pero, como es de imaginarse, la comunicación era escasa y los resultados fueron lamentables. Muchas y muchos estudiantes no entregaban las tareas porque no entendían o no les hacía sentido lo que leían. La maestra Paola intentó enviar *podcasts* y videos para fortalecer las actividades y generar una suerte de acompañamiento, pero en la comunidad no tenían los requerimientos tecnológicos para descargar los archivos y la estrategia no funcionó. En los meses siguientes intentó, por medio de mensajes de voz y de texto por WhatsApp, mantener vínculos con sus estudiantes y dar seguimiento a sus procesos, pero las dificultades por la conexión también dificultaron que estos mensajes llegaran y tuvieran algún efecto.

Esta experiencia nos permite entrever que las desigualdades estructurales (en familias urbanas o rurales) se expresan también en las aproximaciones a los “conocimientos y aprendizajes esperados” por el currículum oficial. Más allá de que se trate de zonas completamente alejadas de los centros urbanos, las desigualdades se viven de manera cotidiana y se expresan en las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Como se ha anotado en algunas ocasiones, los cambios escolares que la pandemia ocasionó generaron nuevas formas de expulsión escolar. En otros casos se redoblaron, especialmente en los espacios donde no se consideran estas desigualdades y se trabaja para amortiguarlas con el trabajo colaborativo y de seguimiento con las y los estudiantes.

De acuerdo con los datos recabados por la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía:

- Del total de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, 95.6% contó en su vivienda con celular inteligente, 77.5% con televisión digital, 50.9% con computadora y 22.7% con tableta. En 72.1% de las viviendas había conexión a internet.
- El 36.1% de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 tuvo clases a distancia, 35.6% las tomó de manera híbrida y 28.1% de forma presencial.
- Los medios que los y las maestras utilizaron para informar sobre las actividades o impartir clases fueron correo electrónico o redes sociales

(72.8%), clases virtuales (31.3%) y plataformas virtuales (30.7%). En 42.4% de los casos, las y los maestros impartieron clases presenciales.

- Para la población de 3 a 17 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, la principal figura de apoyo escolar fue la madre, con 91.6% en educación preescolar, 82.4% en primaria y 51.5% en secundaria (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

De los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) surgen múltiples interrogantes, vinculadas a la desagregación de datos por cada grupo social y por género.

¿QUÉ FUE LO QUE OCURRIÓ CON NOSOTRAS, NOSOTROS, NOSOTRES Y NUESTRXS ESTUDIANTES?

Vuelvo a las sesiones de Zoom. La mayor parte de las cámaras apagadas, la preparación de miles y miles de diapositivas, el diseño de ejercicios en salas pequeñas de Jamboard, Geniallly y todas las aplicaciones que aprendimos a usar... los silencios o los ruidos atravesando por los micrófonos, las pijamas, los comedores y las cocinas, las habitaciones, los estacionamientos y los comercios desde los que mis estudiantes se conectaban para... ¿hacer, tomar clase?

A menudo me he preguntado qué es lo que hizo que las y los estudiantes, y nosotras y nosotros mismos, pudieran sostener las clases en esos formatos remotos, virtuales o a distancia. Me parece que no fue únicamente la impronta instrumental de obtener los certificados. Considero que en muchos casos sostener los encuentros nos permitía otra cosa: el encuentro.

Sobre otras experiencias de encuentro en pandemia

El viernes 10 de abril de 2020, un grupo de estudiantes convocó a las profesoras Blanca Flor Trujillo e Inés Dussel a compartir una sesión denominada “Discusión libre sobre la educación a distancia”. El tema de la sesión fue “La escuela en contexto: ¿podemos pasar a trabajar en línea?, ¿es esto el preludio a la desaparición de las escuelas ‘físicas’?” De estas sesiones, que se extendieron en al menos cuatro encuentros por Zoom, gestionadas por un grupo de estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, quedan los videos en la plataforma de YouTube. La invitación estuvo abierta a

quien quisiera sumarse, de manera que al encuentro concurrieron estudiantes de diferentes generaciones y docentes. A partir de un texto base, las profesoras planteaban una exposición sobre ciertos puntos relevantes para abrir después a la reflexión colectiva.

Este esfuerzo, hermoso de entrada, es expresión de una de las muchas experiencias que se generaron durante los largos y duros meses de pandemia que es necesario recoger. Resulta valioso no sólo por la posibilidad del encuentro para debatir en torno a algo que a todas nos atravesaba, sino porque en este caso fueron las y los estudiantes que sin mediación de la impronta escolarizante nos convocaron a pensar juntas y juntos.

Las notas que me surgieron de esa primera sesión aparecen así:

Lo primero que salta a la vista en estos días es la profunda desigualdad (...), y la desigualdad se hace más evidente en la educación a distancia. Se hacen más explícitas también las violencias de todo tiempo. [Recordemos que, de acuerdo con las cifras, fueron las mujeres quienes más horas dedicaron a acompañar los trabajos de escolarización en las familias.]

Pero también, en medio de estas desigualdades, es más evidente cómo la escuela puede aparecer como lugar de refugio y cuidado.

La necesidad de acompañamiento pedagógico.

En México hay un abandono de lo pedagógico. [Estaba pensando en el Aprende en Casa.] ¿Lo hay también en Colombia y Argentina? [Me preguntaba en ese momento.]

Esto debería llevar a replantearnos para qué esta formación a distancia.

Hay una sobreexposición de las familias y de su intimidad.

Malas condiciones de contrato para las y los docentes.

¿Para qué es el tiempo en la escuela?

¿Para qué es el tiempo en la escuela a distancia?

[Y aquí de nuevo] La necesidad del cuidado. El vínculo es lo que nos hace falta y lo que extrañamos.

Las posibilidades del vínculo pedagógico en estas condiciones.

La necesidad de una lectura ética y política de la educación a distancia...

Sin la verticalidad convencional del espacio escolar...

Las y los chicos están muy deprimidos, es muy rudo; necesitan espacios...

Era abril de 2020 ya llevábamos un mes de encierro, ya estaba funcionando la primera versión de Aprende en Casa[2] y ya estábamos comenzando las primeras clases en línea en la UNAM. ¿Qué espacios necesitaban las y los estudiantes? ¿Qué espacios necesitábamos también nosotras y nosotros, nosotres como docentes? ¿En qué condiciones sosteníamos todas y todos eso...? Y más aún: ¿Qué era lo que sosteníamos?

Cinco días después, el 15 de abril, escribí: “Los riesgos de los espacios virtuales: La ampliación del espacio y del quehacer escolar. No ya como momento de encuentro, sino como momentos de recepción de instrucciones y de elaboración de tareas”.

En junio de 2020: “De la escuela nos quedó lo peor: la escolarización. Se cumplió aquello que Illich preveía como un ‘aula mundial’”. En su texto “La alternativa a la escolarización”, Iván Illich advirtió en los años setenta: “En la actualidad las escuelas limitan la competencia del maestro al aula” (Illich, 2011: 135).

La pandemia hizo que las y los docentes entraran en la intimidad de los hogares, pero de qué forma. En muchos casos, al menos desde mi experiencia y desde la de muchas de las docentes que conozco, se logró que las sesiones de Zoom sirvieran como un lugar de encuentro en el que se podía compartir lo cotidiano, pero también construir conocimiento conjunto, intercambiar ideas, acompañarnos y producir algo juntas y juntos. No obstante, sigo considerando que la impronta del discurso escolar en los tiempos de la escolarización a distancia dejó lo peor de la escuela: la escolarización, es decir, la transmisión, la calificación, la certificación y la verticalidad de las relaciones en el aula. Más aún, es posible que se haya avanzado en la transformación misma de la figura de las y los docentes, pero no en su función pedagógica (en el sentido de habilitar vínculos para la producción de un conocimiento común), sino en su función de gestión de contenidos.

En una sesión de “capacitación” en esta universidad hubo quien dijo que las y los docentes debíamos asumirnos como “gestores de conocimientos”. La imagen freireana de la educación bancaria regresa con una nueva imagen, pero ahora sin rostro. ¿En dónde queda el espacio escolar y todo lo que allí sucede como posibilidad de encuentro con otras, otros, otras, y de construcción colectiva del conocimiento y de los horizontes posibles?

Poco o nada se habló sobre las condiciones de precariedad de las y los docentes. Quedaron como anécdotas o pasajes “bellos” las escenas de maestras y maestros dejando todo por acompañar de la mejor manera posible a sus estudiantes. Además de las condiciones mayoritariamente precarias de la mayor parte del magisterio (también de la mayoría de las y los docentes de esta universidad, especialmente de las y los profesores de asignatura, que en algunas facultades rebasan 80% del total), hubo pocos procesos de formación que pusieran en el centro las necesidades complejas de las y los estudiantes. Por fortuna, cada vez más observamos esfuerzos por fortalecer la formación docente en temas como violencias de género, problemas socioemocionales y otros que atraviesan las vidas de nuestras y nuestros estudiantes, y esto es fundamental; no obstante, las desigualdades y desventajas para buena parte de las y los maestros continúan o se han profundizado. Así, la pregunta ¿dónde queda el espacio escolar y todo lo que allí sucede como posibilidad de encuentro con otras, otros, otras y de construcción colectiva del conocimiento y horizontes posibles? tiene que ser considerada también en relación con las condiciones de vida y de trabajo de las y los maestros.

Pero regresemos la mirada a las y los estudiantes. Es fundamental reconocer cómo se hacen patentes las desigualdades acumuladas antes, durante y después de la pandemia en sus experiencias escolares. Como sabemos, las clases sociales más empobrecidas son las que más dependen de la escuela para la adquisición de capitales académicos y culturales (aunque siempre en rezago frente a las clases sociales más favorecidas). Quizá ahora debamos agregar que no se trata de la escuela a secas, sino de la presencialidad y los vínculos que supone el uso del espacio escolar.

El regreso a clases presenciales

En abril de 2023, a dos años de la primera entrada de la libreta sobre educación en tiempos de pandemia anoté:

Vuelvo a estas páginas buscando... me doy cuenta de que las preguntas de hoy son otras. No sé por dónde comenzar.

El primer día de clases presenciales “regulares” en la FFYL. 8 a.m., un grupo de unos 25 estudiantes, todas y todos con cubrebocas. Les saludamos la profesora ayudante y yo. Les pedimos que unx a unx se ponga de pie (para verles, porque estamos muy apretadxs en el pequeño salón), nos diga su nombre, nos cuente por qué se inscribió en el seminario y cualquier otra cosa que nos quiera compartir. Lo primero que me llamó la atención en aquel primer día fue su incomodidad con el espacio. Fue como si les costara, como si no supieran cómo ocupar el espacio, la escuela.

De ese primer día hay una pequeña nota que estaba perdida en algún archivo en la computadora. Dice así:

13 de agosto de 2022.

El regreso a clases se siente en el cuerpo.

Algo ha sido trastocado, descolocado, y encontrar nuevas formas de recuperar los espacios escolares será, por lo menos, una aventura complicada. El regreso a clases presenciales se siente en el cuerpo. La manera en que estamos en el espacio es completamente diferente. Las distracciones, las sorpresas, la falta de atención y la atención a todo lo que parece nuevo. Todo se sobrepone. Se sienten las rupturas y discontinuidades en todas partes y en todos los movimientos. Se empalman el cansancio de los traslados por horas en una ciudad difícil de habitar con la emoción de encontrar rostros y voces y cuerpos sospechados pero desconocidos; se sobrepone el extravío del oficio de estudiar y la adicción al celular con la curiosidad y las ganas de aprender. Todo está un poco revuelto. Todo ha sido trastocado.

En el transcurso de las semanas y de los meses muchas cosas se irán develando:

Muchxs perdieron a sus seres queridxs.

Muchxs tiene algún diagnóstico de padecimiento emocional o psicológico (ya no sé bien cómo llamarlo): ansiedad, depresión...

El uso del celular en clase es un tema.

El cansancio por los traslados es otro tema.

El cansancio por todas partes.

No están acostumbradxs a acudir a la biblioteca a hacer búsquedas.

También muchas sospechas se confirman:

Tenían clases, pero a veces no estaban, aunque estuvieran “conectadxs”: estaban a medias, a veces en la cama, lavando ropa, lavando trastes, cuidando a algún familiar...

Tienen la sensación de que hay un hueco en su formación y mucho se lo atribuyen a la educación a distancia.

Les cuesta salir de casa.

Muchxs tienen que emplearse para completar los gastos familiares.

Tengo muchas preguntas...

¿Qué les (nos) pasa, atraviesa, al ocupar el espacio?

¿Las y los veo más infantiles? ¿Soy yo la que se hace vieja? ¿Qué coordenadas generacionales se modificaron?

¿Qué me pasó a mí como docente?

¿Cómo se sienten entre ellxs y al relacionarse con nosotras, sus profras?

Vuelvo a este y otros registros buscando las preguntas, tratando también de reconocer qué respuestas hemos hallado. ¿Sigue siendo demasiado pronto? Hay una idea que releo y me resuena y no sé si por les estudiantes o por mí o por todes: “La necesidad del cuidado. El vínculo es lo que nos hace falta, lo que extrañamos”. Y otras ideas van quedando

El pragmatismo reinante en las clases en línea; es decir, la preocupación casi exclusivamente de que “aprendan los contenidos” (lo que eso quiera decir) dejó al espacio escolar en su versión más instrumental y empobrecida. Se amplió así la entrada de la mera gestión de contenidos. El espacio escolar como posibilidad de encuentro, ¿dónde quedó? Al mismo tiempo, se hacen patentes las desigualdades precisamente en aquellxs que tuvieron más dificultades para “consultar-aprender” los contenidos. Como advertía Pierre Bourdieu (2008), las clases más desfavorecidas son las más dependientes de la escuela (y quizá habría que precisar: de la escuela presencial) para adquirir (aunque siempre en rezago) capitales académicos y culturales. Es casi seguro que estas clases sean las que más requieran del vínculo pedagógico que las anude, enlace, signifique... y no sólo de la exposición de contenidos.

En mi experiencia docente durante la pandemia, el cuidado del vínculo pedagógico (que no sólo es conductor óptimo de contenidos) y sus posibilidades frente a las desigualdades ocuparon un lugar central. Ahora, de vuelta a la presencialidad, aparece otra pregunta: ¿Enseñar en la presencialidad, para qué? ¿Cómo hacerlo ahora? ¿Aprendimos algo de los cuidados durante la pandemia o sólo regresamos a lo de antes?

Última nota, del 5 de mayo de 2023: “La OMS declara fin de la emergencia sanitaria global por la Covid-19”. BBC News.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Illich, Iván (2011). “La alternativa a la escolarización”. En *Iván Illich. Obras reunidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2022). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021. Comunicado de prensa núm. 709/22 [en línea]. Disponible en <<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>> (consulta: 12 de noviembre de 2023).
- Jara H., Óscar (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja/Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2013). “Sobre la noción *experiencia*: vocabulario y usos”. En *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, 581-604. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica (2021). Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021 [en línea]. Disponible en <<https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>> (consulta: 21 de febrero de 2024)

[Notas]

- [1] En un artículo titulado “Sobre la noción experiencia: vocabulario y usos”, Ana María Martínez de la Escalera nos propone un recorrido por algunas de estas aproximaciones (Martínez de la Escalera, 2013: 581-604).
- [2] Éste fue el programa implementado por el gobierno de México para mantener el proceso de escolarización del Sistema Educativo Nacional. El programa inició transmisiones por radio y televisión a partir del 23 de marzo de 2020. “Aprende en Casa es una estrategia nacional de aprendizaje a distancia que tiene como propósito brindar el servicio educativo de tipo básico a través de los medios disponibles, como la televisión, internet, radio y libros de texto gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación, aun en contextos de emergencia como el que representa la presencia del virus SARS-CoV2 (Covid-19) en un esfuerzo coordinado entre la federación, los estados y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México” (Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica, 2021: 1).

Semblanzas

[\[Regresar al contenido\]](#)

Ehécatl Cabrera Franco: Profesor y técnico académico en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Graciela Carrazco López: Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.

Evelyn Norma Castro Méndez: Profesora de asignatura en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Luis Manuel Chávez-Pérez: Profesor de asignatura B en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

Javier Consuelo Hernández: Coordinador académico y profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.

Carlos Eduardo Favela Zavala: Jefe de sección académica de la División de Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Antonio Figueroa Gutiérrez: Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, dentro del Sistema de Universidad Abierta.

Rosario Freixas: Asesora del secretario general y profesora en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

Rigel Gámez Leal: Profesor de carrera en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, en el área de física general.

Ana Carolina Gómez Rojas: Profesora-investigadora asociada B en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

María Susana González Reyna: Profesora titular de tiempo completo en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Randy Alexis Jiménez-Jiménez: Profesor titular de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

Adriana Yolojóchil Jiménez Rodríguez: Profesora de asignatura de la Facultad de Ingeniería de la UNAM y jefa del Laboratorio de Electricidad y Magnetismo.

Azucena Luna Estrada: Docente del Centro de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Mauricio Miguel-Estrada: Profesor de asignatura A en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

Ana Yelly Molina Santana: Psicóloga y docente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera: Investigadora titular A en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Ana Claudia Orozco Reséndiz: Profesora de filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.

Alan Javier Pérez Vázquez: Profesor de carrera asociado de tiempo completo en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 5 José Vasconcelos.

Verónica del Carmen Quijada Monroy: Profesora en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Jesús Arturo Rivera-León: Candidato a doctor en pedagogía en el área de sociología de la educación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de esta misma universidad.

Rosa Margarita Sánchez Pacheco: Profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Maribel Sandoval Álvarez: Psicóloga y profesora en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Víctor Manuel Ulloa Arellano: Profesor titular de carrera en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Kenia Valderrama Díaz: Bióloga, responsable de las salas Conciencia de Nuestra Ciudad y Evolución, Vida y Tiempo del museo Universum de la UNAM.

Judith Zubieta: Investigadora titular C en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

