

La nueva normalidad

¿Innovación del aprendizaje en la crisis?



Marisol Luna Rizo
María Esmeralda Correa Cortez
Juan Fidel Cornejo Álvarez
Coordinadores

La nueva normalidad

¿Innovación del aprendizaje en la crisis?



Cátedra +
Juventud

MTA

MAESTRÍA EN
TECNOLOGÍAS PARA EL
APRENDIZAJE

La nueva normalidad

¿Innovación del aprendizaje en la crisis?

Marisol Luna Rizo

María Esmeralda Correa Cortez

Juan Fidel Cornejo Álvarez

Coordinadores



Cátedra de
Juventud

MTA

MAESTRÍA EN
TECNOLOGÍAS PARA EL
APRENDIZAJE

La nueva normalidad ¿Innovación del aprendizaje en la crisis? **Coordinadores-autores:** Marisol Luna Rizo; María Esmeralda Correa Cortez; Juan Fidel Cornejo Álvarez. —Guadalajara. México. 2022.

176 p. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: **978-84-19548-53-5**

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Introducción9

Capítulo 1

Nueva normalidad: efectos de la pandemia por COVID-19 en jóvenes universitarios..... 13

María Esmeralda Correa Cortez

Capítulo 2

Experiencias vividas de los docentes de educación secundaria en el aprendizaje de los estudiantes en clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2 y con la presencialidad en la pospandemia 39

Felicitas Ramírez Aguilar

Capítulo 3

Habilidades digitales: una introducción a la selección de recursos63

Abraham González García

Juan Ramón García Chávez

Ileana Belén Gsuzmán Zaragoza

Capítulo 4

Un modelo de desarrollo de alfabetización digital en Tijuana. De las percepciones a la acción e intervención en el espacio sociodigital..... 81

Gerardo Guillermo León Barrios

Capítulo 5

Propuesta de formación en procesos de innovación educativa mediada por TIC 101

Juan Fidel Cornejo Álvarez

Julio Ricardo Martínez Montezuma

Miguel Ángel Frausto Loera

Capítulo 6

Capacitación tecnológica docente en CUAAD: el desafío de la flexibilidad y la personalización en tiempos de pandemia..... 125

Brenda Lorena González Pérez

Capítulo 7

La educación en México ante la realidad de la pandemia mundial COVID-19..... 149

Dulce María Gómez Carvajal

Enriqueta Jiménez Luquin

Isabel Siboney Ortiz Ortiz

Olivia Valdez García

Introducción

A medida que la pandemia por COVID-19 fue suavizando sus efectos y riesgos en la población, principalmente como resultado de la aplicación de vacunas y el efecto natural que genera la inmunidad de los que ya habían enfermado. Las instituciones fueron retomando las actividades cotidianas, los trabajadores que hicieron *home office*, las guarderías, las escuelas, las iglesias. El regreso no fue continuo, hubo necesidad de ir y venir de confinamientos menores a clases en relación con nuevos brotes en comunidades específicas, o bien gobiernos municipales o estatales quienes decidieron no volver a clases presenciales.

La prensa de todo el mundo ha documentado que los efectos de dicha pandemia resultaron diversos en relación con la vulnerabilidad de los grupos sociales. La educación no fue la excepción. Los jóvenes y adolescentes que provenían de entornos privilegiados tuvieron acceso a la educación y al sistema de salud. Así como, a oportunidades alternativas para aprender, contaron con el respaldo y apoyo de sus padres y familia, quienes les facilitaron el trance de lo presencial a lo virtual y viceversa. En contraste con quienes pertenecen a entornos desfavorecidos, que presentaron mayores complicaciones durante la virtualidad y en el regreso presencial.

De esta suerte, la pandemia puso a la mesa las desigualdades y deficiencias de los sistemas educativos de todos los niveles. Por otro lado, constituyó una oportunidad para generaciones de docentes que no habían interactuado con la tecnología, el entorno emergente los orilló al trabajo y aprendizaje autogestivo para facilitar tanto la labor docente como los procesos de aprendizaje.

Los gobiernos adoptaron medidas tendientes a la adquisición de equipo y programas computacionales para solventar las carencias. Las familias invirtieron en Internet, en espacios adaptados para el aprendizaje y en general se crearon grupos solidarios de apoyo que favorecieran el aprendizaje en el confinamiento.

Este libro evidencia que los aprendizajes de grupos marginados y vulnerables que no tuvieron acceso a recursos de aprendizaje y enseñanza tecnológicos quedaron rezagos de aquel grupo de jóvenes privilegiados.

La reapertura de las instituciones escolares sin lugar a dudas fue beneficioso. Sin embargo, es necesario evaluar las condiciones emocionales, académicas y económicas de los estudiantes en el regreso. Así como, considerar las áreas de oportunidad de los docentes y retomar el fortalecimiento de sus perfiles obtenidos durante su capacitación en la pandemia. Este libro recoge precisamente el recuento de los daños y las fortalezas ganadas en el confinamiento. Los y las autoras describen desde experiencias académicas, de gestión e investigación el escenario al que se enfrentaron las escuelas en la reapertura de los planteles educativos.

En el primer capítulo, Esmeralda Correa Cortez realiza investigación en jóvenes universitarios de educación pública. A través de la metodología cualitativa Esmeralda recaba discursos estructurados por los estudiantes, quienes describen su situación durante el confinamiento y las percepciones respecto a los atrasos o pérdidas como resultado de la educación asistida por la tecnología en la pandemia.

En el segundo capítulo, Felicitas Ramírez estudia al docente de secundaria durante y en la pospandemia. La autora analiza a docentes de educación pública en Guadalajara, México. Sus principales hallazgos sugieren que los profesores transitaron por problemas emocionales y de estrés en el proceso adaptativo durante el confinamiento.

El capítulo tres, Abraham González García, Juan Ramón García Chávez e Ileana Belén Guzmán Zaragoza presentan los resultados de la implementación del video educativo en el nivel de secundaria. La y los autores muestran las habilidades desarrolladas por los jóvenes cuando fueron sometidos a la interacción del video educativo como técnica de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo cuatro Gerardo León Barrios, describe la experiencia de la puesta en marcha de un modelo de desarrollo de alfabetización digital en el estado de Baja California, en México. La intervención la realiza en niñas y niños de escuelas municipales en la ciudad de Tijuana. Sus resultados muestran las percepciones y valoraciones de los y las niñas

respecto de los medios y nuevos medios y la incidencia del proyecto de alfabetización digital en el medio educativo.

Juan Fidel Cornejo Álvarez, Julio Ricardo Martínez Montezuma, Miguel Ángel Frausto Loera en el capítulo cinco muestran resultados de formación docente en innovación educativa mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La propuesta de intervención fue implementada en 14 docentes, misma que fue evaluada con relación a las áreas de oportunidad y las destrezas y habilidades desarrolladas.

El capítulo seis, Brenda Lorena González Pérez, en consonancia con el capítulo anterior, muestra del mismo modo los resultados de la capacitación docente en un Centro Universitario urbano en Guadalajara. La autora sostiene que la pandemia y confinamiento lejos de representar un obstáculo fue el pretexto idóneo para llevar a cabo prácticas de mejora e innovación educativa en un centro universitario donde las tecnologías no constituyen parte de la práctica docente.

Finalmente, en el capítulo siete Dulce María Gómez Carvajal, Enriqueta Jiménez Luquin, Isabel Siboney Ortiz Ortiz y Olivia Valdez García resumen los principales escenarios de diversos actores educativos de frente a la pandemia en todo México.

Capítulo **1**

Nueva normalidad: efectos de la pandemia por COVID-19 en jóvenes universitarios

María Esmeralda Correa Cortez

Resumen

El impacto de la pandemia por COVID-19 se ha notado en mayor medida en el área económica. Sus efectos cimbraron la economía en el mundo, el mercado laboral perdió miles de plazas, la industria del arte se paralizó. En lo social, los grupos vulnerables fueron los más afectados, entre ellos, los jóvenes. En este capítulo describimos y analizamos los efectos de la pandemia en jóvenes universitarios en el escenario de la nueva normalidad en las siguientes áreas: educación, relaciones sociales y estabilidad emocional. Para tal efecto, realizamos recuperación de la memoria a través de narrativas escritas por jóvenes universitarios, los resultados sugieren efectos negativos en tres áreas: salud mental, relaciones sociales y rendimiento académico.

Introducción

Si bien la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha reconocido que los niños y jóvenes sufren síntomas menos graves y menos muertes por COVID-19 en relación con los adultos (Organización Mundial de la Salud, 2021). En términos educativos y sociales tempranamente se anticipó que serían los más afectados. Tras el confinamiento por COVID-19 en marzo del año 2020 según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el 23 % de jóvenes que trabajaban antes de la pandemia, durante esta, quedaron desempleados (OIT, 2020). En educación el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró casi un millón de estudiantes que abandonaron la escuela, más de 435 000 estudiantes que representan el 58.9 % no terminó el ciclo escolar 2020-2021. En la encuesta Impacto COVID-19 en la educación en México el 58.3 % de los estudiantes consideró que no se aprende o se aprende menos en la educación en línea (INEGI, 2021). El confinamiento abocó a jóvenes a no tener más contacto físico que con aquellos parientes cercanos que constituyen su primer núcleo familiar. Ahora bien, algunos estudios apuntan a identificar el impacto negativo de la COVID-19 y el confinamiento principalmente en el deterioro de la salud mental en niños y jóvenes (Marbach, Ward y Hangartner, 2020; Eurofond, 2020).

El escenario anterior justifica estudiar los efectos que tuvo la pandemia en los jóvenes durante los dos años en que la universidad permaneció con clases en línea. El estudio presenta la percepción de estudiantes en tres áreas: educación, relaciones sociales y estabilidad emocional. Para el caso se tomaron resultados de investigación cualitativa a través de 26 narrativas escritas que presentaron estudiantes universitarios.

Este texto explora conceptualización básica del tema, describe la metodología, muestra las mismas categorías de análisis: relaciones sociales, educación y estabilidad emocional, finalmente, presenta conclusiones.

Sobre los conceptos

Si bien, la relación familiar es el principal vínculo de cohesión social en la vida de los seres humanos. Al llegar a la juventud la familia deja de ser el principal espacio de interacción y se constituye en el vehículo que orienta las relaciones sociales con otros jóvenes. La influencia de las relaciones con amigos y amigas en la juventud ha sido estudiada desde diversas áreas: salud, tecnología, educación, participación social, entre otras (Osgerby, 2004; Alles, 2012; Palfrey y Gasser, 2008).

El estudio de la importancia de la amistad en los jóvenes no es nuevo, Rodríguez (2000) sostiene que los amigos trazan entre sí caminos paralelos y perspectivas del mundo, se otorgan seguridad y los vuelve menos vulnerables. El autor sostiene que la interacción entre ellos es fundamental para garantizar educación integral. Una década después, Way (2013) observó que la interacción de los jóvenes entre sí, promueve el desarrollo de competencias sociales.

Ahora bien, la amistad es una de las primeras competencias sociales, representan el pilar para el desarrollo efectivo de diversas competencias, manejo de estrés, participación política, manejo efectivo de conflictos, entre otras, que se desarrollan como producto de la interacción con amigos (Colunga y García, 2016).

En otro orden de ideas, la educación coadyuva al incremento de habilidades de inteligencia emocional: autocuidado, autocontrol, control de impulsos, mecanismos de autocompensación, las relaciones interpersonales están estrechamente ligadas a la inteligencia emocional (Schutte, 2001).

La estabilidad de las emociones permite a los sujetos el afrontamiento del estrés y se asocia positivamente con el buen desempeño escolar (Dominguez-Lara, 2016). López, Tobón y Ramírez (2013) consideran que el entorno inmediato, los lugares de convivencia y eventos emergentes estresantes son detonantes que afecta la salud mental y la estabilidad emocional. Espacios rutinarios y escenarios previsibles dan seguridad a los jóvenes en relación con el manejo de las emociones, que de por sí, sufren cambios constantes propios de la edad. Así, la pandemia y el confinamiento bloquearon la estabilidad y la continuidad habitual de su día a día.

El bienestar emocional ha sido identificado como aliado en la salud mental y en el desarrollo eficaz de sus capacidades para enfrentar la realidad laboral y la mejora de las interacciones sociales. Los estudios identifican a la universidad como espacios saludables para el desarrollo del bienestar emocional (Mogollón, Villamizar y Padilla, 2016). En este escenario, las universidades desempeñan un papel preponderante en el bienestar integral de sus estudiantes. Diversos autores resaltan que la salud mental de los jóvenes en las universidades es un problema de salud pública y es uno de los mayores retos de las universidades en este siglo (Auerbach et al., 2018; Duffy et al., 2019). Las interacciones entre iguales en la escuela son fundamentales en la estabilidad de las emociones y la salud mental, las redes afectivas estimulan la conciencia de sí mismo con relación al otro (Alduán, 2016).

Aspectos metodológicos

En ciencias sociales, la metodología representa la parte estructural del proyecto. En este trabajo entendemos la metodología como el conjunto de procedimientos llevados a cabo para alcanzar los objetivos y responder la pregunta que guía la investigación.

En México, el 28 de febrero de 2020, se tuvo conocimiento del primer infectado por COVID-19. Desde ese día, el gobierno federal dictó medidas de protección para evitar la propagación del virus, o al menos, retardarlo, con la intención de dispersar la carga en el sistema de salud público (*El Economista*, 2020). Los niños y jóvenes dejaron de asistir a

los centros escolares y tomaron clases exclusivamente en línea. Si bien la economía y otros sectores sociales pudieron retomar sus actividades cotidianas de forma intermitente con relación a la forma en que el virus se retraía o expandía, la educación no tuvo la misma suerte. No fue sino hasta febrero del 2022 que las instituciones de educación regresaron a la presencialidad o la educación híbrida (*El País*, 2022). Para estas fechas el país presentaba un acumulado de aproximadamente 324 000 muertes y 1.4 millones de empleos que aún no se podían recuperar (*La Jornada*, 2022).

Este complejo escenario dibujó formas distintas de relacionarse e identificarse. Tras dos años de asilamiento escolar, pérdidas familiares, económicas y afectivas, esta situación nos llevó a plantearnos una pregunta exploratoria en el sentido de conocer si tuvo cambios un fenómeno y donde busca analizar cómo se encuentra dicho fenómeno. Finalmente, la pregunta fue: ¿cuál es la percepción de jóvenes universitarios respecto de los efectos de la pandemia por COVID-19?

El estudio buscó conocer las percepciones de los jóvenes respecto a los cambios en la familia, trabajo, escuela, relaciones o rutinas que tuvieron durante el confinamiento y la manera en que ellos consideran que dichos cambios afectan en su retorno a la nueva normalidad. La idea principal del estudio no es generalizar, sino, profundizar en la subjetividad de las narraciones individuales. Por lo que se consideró que la metodología cualitativa es la que nos permite el acercamiento más exacto.

Técnica de investigación

La técnica o instrumento utilizado fueron narrativas o relatos escritos de los sujetos de estudio. No se partió de ningún guion de entrevista ya que lo que se buscó fue conocer aspectos importantes que la memoria de los estudiantes trae de forma espontánea por considerarlo individualmente importante, la instrucción que se les dio a las participantes fue: escriban sobre aquellos aspectos en los que consideran que el confinamiento afectó en sus vidas y los marcó actualmente.

Denzin (2003) sugiere que el estudio de las ciencias sociales está dentro de las narraciones o relatos. La forma en que se estructuran los relatos da cuenta del sentido que dan a las experiencias vividas, los re-

latos reflejan la manera de construcción de sus realidades, el narrador se sitúa al centro de su relato y explica una situación o acontecimiento. La compleja realidad que enfrentamos durante el aislamiento exige no solo realizar descripciones e interpretaciones del fenómeno sino comprender los discursos que crean en torno a él.

El lenguaje vertido en los relatos es la condición del conocimiento y permite la construcción de la realidad social que permite la validación de fenómenos sociales, en este sentido, coincidimos en el debate respecto de que “los fenómenos sociales poseen una subjetividad ontológica y una objetividad epistemológica” (Rodríguez, 2020, p. 5; Villalobos-Calmeria y Melo-Hermosilla, 2019); analizado desde aquí, afirmamos que desde esta técnica de investigación podemos construir de forma objetiva un análisis de la realidad social.

Sujetos de investigación

Se convocó a 43 estudiantes universitarios, de los cuales participaron 23, 16 mujeres y 7 hombres. El ejercicio fue voluntario; de estos, 19 no trabajan (17 mujeres, 2 hombres), 4 sí trabajaban (2 mujeres y 2 hombres). Las edades de las y los participantes oscilan entre los 19-27 años las carreras que cursan son: Administración Gubernamental y Políticas Públicas y Administración Financiera y Sistemas, y Gestión y Economía Ambiental del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Los criterios de selección de los participantes fueron: (a) Jóvenes estudiantes de la Universidad de Guadalajara, (b) que durante la investigación estuvieran estudiando una licenciatura y (c) que pudieran realizar narrativas individuales.

Para garantizar el apego a las normas éticas de investigación se pidió a los participantes que acudieran de forma voluntaria y respetando el anonimato de sus relatos, en una sesión presencial se les informó respecto del objetivo de la investigación, los fines para los cuales se usará la información, sus derechos como participantes, el manejo de la información proporcionada, finalmente, se les solicitó el consentimiento para el uso y manejo de dicha información.

Estrategia de análisis

El discurso refiere al uso que las personas hacen del lenguaje en relación con su experiencia de vida. Así que debe ser analizado desde el contexto social en que fue narrado; no es solo texto, sino el conocimiento de las estructuras sociales desde la cual emerge.

Para Íñiguez (2003) y Antaki (2002) el discurso es el conocimiento a partir del cual se construye la realidad. A través de recursos orales, visuales o escritos cada uno de los textos debe ser considerado como una unidad discursiva relacionada al sujeto y lo plasmado como el objeto de estudio. Los discursos plasmados en textos escritos se realizan de manera individual o grupal a través de paneles, grupos de discusión, entre otros. Estos se plasman a gusto del escritor por lo que pueden ser narrativos, retóricos, críticos o argumentativos.

La literatura sobre análisis de discurso sugiere que durante el tratamiento de los datos se considere si los discursos vertidos reflejan aquellas percepciones culturalmente adquiridas, si existió elección respecto al contenido y los conceptos utilizados y si echaron mano de la intertextualidad. Es decir, si para estructurar su discurso retomaron otros discursos, si el relator le habla a un lector en especial, si en él reproduce esquemas de poder, si toma en cuenta el contexto histórico o en él refleja su apoyo o rechazo a una institución o grupo social (Urra, Muñoz y Peña, 2013).

Por esta razón, el procedimiento que se realizó consistió en lo siguiente: (a) primera lectura a todas las narrativas; (b) identificación de las unidades discursivas para conocer el tipo de relato; (c) identificación de los agentes implicados, es decir, para quien escribe, a quién incluye en sus relatos, las relaciones que mantiene con dichos sujetos; y (d) identificar los temas que de forma implícita o explícita trae en el discurso. Una vez que se identificó en un recuerdo los elementos anteriores en un segundo momento metodológico se trabajaron los discursos en los siguientes elementos: (a) valores y percepción del fenómeno, (b) expresiones, metáforas, argumentaciones, frases de legitimación, (c) propuesta de acción y (d) emociones y sentimientos.

Como el relato reflejó de manera libre el sentir de los y las jóvenes, el trabajo implicó conocer los temas importantes para ellos y ellas. A partir

de los resultados empíricos se trabajó en el proceso de interpretación y comprensión del discurso a través de la creación de categorías de análisis, producto de los principales temas que se trataron en los resultados, estos fueron: estabilidad emocional, atraso educativo y grupo de amigos o relaciones sociales.

Déficit educativo

El aislamiento por COVID-19 impactó negativamente en todos los niveles educativos. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para Ciencia y la Cultura (UNESCO) documentaron que durante la pandemia, 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo habían suspendido clases presenciales, de los cuales 160 millones corresponde a América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020). Por otro lado, la UNESCO hizo hincapié en las desigualdades producidas de la diferencial en la cualificación docente y la mala distribución de la planta docente (UNESCO, 2020). Principalmente, las escuelas optaron por dar continuidad a los programas educativos, antes de suspender actividades completamente. Así, la mayor parte de los países de América Latina ofrecieron educación a distancia auxiliándose de tecnologías educativas, lo que generó otro escenario que agudizó las diferencias y desigualdades.

La CEPAL vaticinó un escenario poco alentador para la educación en esta crisis y sostuvo que las instituciones educativas de todos los países de América Latina debían realizar ajustes necesarios que tiendan a disminuir las desigualdades educativas (CEPAL, 2020). Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) evidenció el riesgo del incremento de la carga de trabajo de cuidados en las mujeres y su impacto en el aprendizaje (CEPAL, 2020).

Aun cuando organismos internacionales previeron los efectos negativos que traía el aislamiento, las condiciones pandémicas no permitieron el retorno a clases, sino hasta dos años después de iniciada la pandemia. Poco a poco las instituciones educativas ajustaron su infraestructura, capacitaron docentes y los estudiantes desarrollaron habilidades diversas para hacer frente a los requerimientos de la educación en línea.

De regreso a las aulas, las instituciones concentraron la gestión en protocolos de cuidado de la salud con relación a la transmisión del virus. Dieron por sentado la continuidad de los programas de estudio, sin realizar exámenes que evidencien la evaluación que los alumnos tienen respecto de su aprendizaje.

Nuestros resultados muestran que los estudiantes perciben un atraso educativo en esos dos años de aislamiento:

En lo escolar aumenté muchísimo, mejoré mi promedio, se podría decir que estos años escolares fueron los mejores, al estar volviendo a mis actividades ya en una forma más “normal”, me está costando un poco, pero siento que poco a poco debo ir mejorando, creo aún que tuve los mejores promedios en mi historia, el aprendizaje no fue realmente bueno o nada bueno, de lo contrario no me costaría trabajo. (Participante 2)

La escuela se volvió algo más difícil para mí, y nunca en la vida lo había sentido de esa manera, cada que no entendía algo, simplemente yo misma intentaba solucionar mis dudas, ya que si lo hacía mientras estábamos en la videollamada pensarían que era la única tonta, los maestros no generaban confianza y siento que por ese motivo no aprendí mucho. (Participante 6)

Así fue terminado mi semestre más esperado sin llevar los temas más interesantes y prácticos, tras mi regreso he intentado ponerme al día yo solo. (Participante 9)

Durante las clases en línea sentía que mi mundo se cerraba, leía que los maestros eran excelentes, entré a páginas donde los evalúan y todos tenían buenas evaluaciones, pero cuando impartían clases en línea muchos no entraban, otros solo dejaban trabajo para entregar y no explicaban. (Participante 14)

Los relatos anteriores muestran que si bien los jóvenes y los docentes contaron con herramientas tecnológicas en casa y páginas o plataformas educativas, no fue suficiente para el logro de los objetivos de aprendizaje. Nuestros resultados coinciden con el estudio realizado por Simón (2021), quien sostiene que los sistemas de enseñanza no estaban adaptados a los formatos de la educación en línea causando entornos educativos empobrecidos.

Al analizar todas las narrativas de los jóvenes y al comparar los resultados con otros estudios se puede establecer que los jóvenes identifican una pérdida del aprovechamiento del curso y una mala adquisición de conocimientos. Nuestros resultados muestran similitudes con la encuesta realizada en España, la cual muestra que uno de cada tres jóvenes percibía haber perdido conocimientos durante el confinamiento.

Por otro lado, es importante señalar que los efectos de cualquier fenómeno social se deben leer de manera diferenciada con relación a marcadores sociales que pueden influenciar en el impacto. La pandemia y el aislamiento golpearon de forma diferenciada a las y los jóvenes en cuanto a los recursos económicos de la familia, viéndose más favorecidos aquellos jóvenes con mejores ingresos familiares que aquellos con dificultades económicas.

Después de dos años y medio de pandemia, abandoné dos trabajos para dedicarme de lleno a la escuela y el sistema híbrido en el que todavía estamos fue parte del problema me trajo una crisis económica muy complicada de la que no puedo salir y lo peor que tampoco puedo aprovechar la escuela ya que entré en un problema de ansiedad. (Participante, 20)

El encierro para mí significó conocer a mis padres, la mayor parte del tiempo estábamos todos juntos ya que vivimos en un departamento de dos habitaciones, ahí fue donde radicó el problema, todos tuvimos necesidad de tener mejores celulares o mejores equipos de computadora y mis padres fueron a una tienda departamental a comprar

dos computadoras, el problema vino después, porque no las pudimos pagar y las regresamos, mi hermana y yo hacíamos las tareas en los celulares y ahí mismo tomamos nuestras clases y muchas cosas no se pueden hacer y eso me retrasó mucho en la escuela al grado de irme a extraordinario. (Participante, 7)

Mi familia se dedica a la fotografía de eventos, 15 años, bodas, cuando vi que todo eso se suspendía mi mundo se derrumbó en 2 semanas ya no teníamos ni para cubrir los gastos mínimos de la casa, mi mamá fue ayudar en el aseo a casa de una tía, mi papá y yo conseguimos en una tienda de autoservicio y desde ahí tomaba mis clases fue realmente catastrófico. (Participante, 1)

Durante el tercer semestre tuve que dejar cuatro materias para dedicarme a trabajar, pensé que eso era mejor que dejar la carrera completa y me funcionó ahora voy atrasado en materias, pero al menos no perdí la universidad. (Participante, 4)

En el caso de la Universidad de Guadalajara, se constata que las desigualdades educativas son similares a las encontradas en otros países, donde los hijos de familias con crisis económicas presentaron mayores dificultades para mantener el ritmo académico o el nivel de aprovechamiento escolar que tenían antes de pandemia. En España, García (2021) encontró que la educación universitaria llegó de manera desigual en todo el país con relación a la dificultad de conectividad o contar con dispositivos tecnológicos propios, la situación familiar o las habilidades digitales.

Dichas desigualdades tuvieron una fuerte tendencia de georregionalización, las comunidades comúnmente pobres durante la pandemia sufrieron de una mayor brecha en la calidad y acceso a la educación, mientras en el norte de México el 80 % de los hogares tiene conexión a Internet en el sur solo el 50 % de las familias tiene acceso a ella, en una media nacional el 55 % de los hogares cuyos ingresos oscilan en el primer decil tiene acceso a Internet (Lloyd, 2020).

Por otro lado, el trabajo de campo mostró diferencias significativas entre los hombres y las mujeres. Los varones gozaban de más tiempo libre dentro del hogar, mientras que las mujeres tuvieron que asumir las responsabilidades de cuidado y mantenimiento del hogar en relevo a la madre que, o bien trabajaba desde casa en el primer encierro o tenía que salir a trabajar y dejar solos a los hijos en casa. Así, las mujeres se vieron en la necesidad de dividir los trabajos escolares con el cuidado del hogar o hacerlo simultáneamente.

Mi mamá se iba a trabajar temprano y yo me quedaba en casa con mis hermanos, uno de ellos estaba siempre en su cuarto y ahí tomaba su clase, pero el de primaria no me dejaba tomar la mía porque a cada rato necesitaba ayuda con la computadora. (Participante, 21)

Lo bueno de la pandemia es que aprendí a cocinar, lo malo es que eso me quitaba mucho tiempo de mis estudios y bajé mucho mis calificaciones, algunas veces me ayudaba mi hermana, pero como lo de ella es medicina, prefería hacerlo yo para que ella no se atrase. (Participante, 15)

Para mí fue un infierno, toda la pandemia peleé y discutí con mi mamá, quería que yo hiciera todo y la verdad sí es muy pesado, no porque me queje, pero es muy pesado, ahora entiendo a las mujeres. (Participante, 10)

Me comenzaba a estresar demasiado, ni si quiera mis hermanos respetaban ni se calmaban cuando recibía mis clases, siempre tenía que regañarlos, pero ellos estaban en su rollo siendo felices, pero yo por tanta desesperación de ver que no me hacían caso, me agarraba llorando. (Participante, 6)

Las asimetrías entre hombres y mujeres se volvieron más comunes y evidentes durante la pandemia. Nuestros resultados mostraron las diferencias

de género en relación con la carga de trabajo y el rendimiento escolar. Álvarez, Gardín, Iardelesky y Rebello (2020) constataron que en Argentina la segregación escolar se ve influenciada por el tiempo doméstico.

Morgade (2020) sostiene que durante el aislamiento las mujeres asumieron trabajo doméstico interminable agregando la feminización de la pedagogía infantil, en nuestro caso asumido por alumnas que, además de ser estudiantes activos, desempeñaron el papel de acompañantes en el proceso educativo de hermanos menores. Las madres trabajadoras, sin más apoyo que las hijas, delegaron las tareas esenciales o de sobrevivencia a las hijas en sustitución de ellas.

El aislamiento mostró las desigualdades y falta de paridad que de por sí las mujeres ya venían sufriendo. Nuestros resultados sugieren que el trabajo doméstico representó un obstáculo para el desempeño académico de las universitarias. Los resultados están en consonancia con los análisis de King et al., (2020) y Xue y McMunn (2021). Coincidimos con Didriksson (2020) en que son los y las jóvenes quienes se hacen cargo de las precarias condiciones de la familia.

Estabilidad emocional

El trabajo que realizamos encontró evidencia respecto al impacto en la salud mental y la estabilidad emocional de los jóvenes, consecuencia del aislamiento escolar de dos años en México. De forma prematura algunos autores escribieron respecto al daño psicológico que podría traer el encierro (Simón, 2020). En países como España, realizaron encuestas inmediatamente después del primer confinamiento; encontraron que las y los encuestados sintieron más agobio y tensión en casi en un 30 %, y un 25 % desarrollaron problemas de sueño (INJUVE, 2020).

Por tanto estrés me comenzaron a salir granitos en la frente y conforme pasaban los días mi acné empeoraba, mi autoestima bajó muchísimo y dejé de comer. (Participante, 6)

Llegó el momento en el que ya estaba tan obsesionada con las calorías que comencé a contarlas y dejar de comer...

cada que compraba un producto para comer siempre revisaba sus calorías... hacía ejercicio de 2 a 3 veces al día... este problema de la comida, el no poder salir ni ver a mis amigos, el tener que estar encerrada todo el día me ocasionó que comenzara a tener ataques de ansiedad... el problema de la comida siguió avanzado hasta que me llevó a la depresión. (Participante, 8)

Entonces salí de trabajar y solo me la pasaba encerrado... en todo ese tiempo notaba que no hacía nada y me estresaba y empecé a comer mucho por ansiedad, así que empecé a engordar. (Participante, 12)

García y García (2021) documentan que en poblaciones infantiles los trastornos alimenticios de obesidad se duplicaron para el caso de Reino Unido. En el mismo estudio, las autoras documentan la situación de Italia, donde los padres consultados refieren que los principales cambios en el estado de ánimo de los niños se relacionan a las modificaciones en la alimentación.

Si bien, en este estudio encontramos coincidencia respecto a la presencia de trastornos alimenticios. Nuestra evidencia refiere que en la población estudiada, el principal problema fue dejar de consumir alimentos para conservar el peso o perderlo. La falta de actividad física deportiva en los jóvenes y el incremento de ingesta o el cambio de rutina de alimentación, aunado al aislamiento, generó problemas de restricción alimenticia en mujeres, quienes sufren de mayor carga social en relación con la percepción de la imagen corporal. En este sentido, coincidimos con Rodgers et al. (2020) en el sentido de que la pandemia propicia el desarrollo de trastornos alimenticios; en mujeres se encontró mayor tendencia a dejar de comer, mientras que al leer las narrativas se observó que en hombres se presentaron algunos casos de obesidad.

En el mismo sentido, Ramírez et al. sostienen que el aislamiento social se relacionó con realizar comidas sin tener hambre, saltarse comidas, sentirse mal por comer, sentirse obseso estando delgado, atracones de comida, comer de más, entre otros.

Ahora bien, los problemas de alimenticios representan solo una parte de los problemas relacionados con la estabilidad emocional. El aislamiento generó en los y las jóvenes diferentes emociones y sentimientos, lo que los llevó a percibir su estabilidad mental de forma negativa.

Viviendo un día a la vez... después de la segunda semana las primeras palabras no eran tan chidas, sin ver a nadie, sin ir a la escuela, no tenía donde canalizar todos mis pensamientos, la energía extra que tenía... siguieron pasando los días y la ansiedad fue diagnosticada, hasta aquí parecería todo bien, estaba medicada y controlados los ataques, lo feo vino después, conocí a un chico y con ellos se presentó la dependencia emocional y la depresión. (Participante, 10)

Después, mi abuela, que era como mi madre porque ella me cuidaba se enfermó de COVID, la cuidé por meses, me despertaba a las 3 de la mañana a conseguir oxígeno, de tanto estrés, ansiedad, desveladas, mal pasarme mis tiempos de comida empecé a engordar muchísimo y empecé a tener problemas de acné y hasta la fecha sigo teniendo dichos problemas. (Participante, 13)

La carga emocional muchas veces afectaba mi rendimiento académico. (Participante, 12)

Ahora a pesar de que estoy yendo a terapia para atender todos los asuntos que no me dejan estar tranquilo pues siento que mi vida va más lenta, que mis logros han sido menores en pandemia y que he perdido la motivación. (Participante, 19)

Creo que todos empezamos a deprimirnos en casa, no era que aprovecháramos en tiempo para conocernos, creo que nos faltaba hablar con alguien más. (Participante, 20)

Con base en los resultados y a la búsqueda de la literatura realizada se evidenció gran coincidencia con este estudio sobre síntomas depresivos, ansiosos y de sentimientos de desesperanza de Neumann, Cancino, Salfate y Sandoval (2021). Los efectos en la salud mental producto de desastres naturales, pandemias, confinamientos estrictos son una fuente de estrés, los daños se pueden postergar once años después de pasada la crisis. Ahora bien, dos años de confinamiento permitió a los jóvenes desarrollar habilidades para adaptarse a la educación en línea. Sin embargo, tener que ajustarse nuevamente al aprendizaje presencial puede desarrollar niveles altos de estrés en la nueva normalidad o retorno escolar. En general, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes percibe que su salud mental había empeorado y que aún persistía dicho estado durante su retorno a la presencialidad.

Deterioro en las relaciones sociales

La COVID-19 se contagia principalmente por contacto con otra persona contagiada. De esta suerte, para disminuir los canales de flujo de contagios una de las primeras medidas fue reducir las relaciones cotidianas a los integrantes de la familia nuclear, es decir, procurar la ausencia de las relaciones interpersonales. El aislamiento destinado a aplanar la curva de contagios ha significado un deterioro en las habilidades sociales y un quiebre en las relaciones de amigos.

Las instituciones educativas son espacios de socialización natural de los jóvenes. Al interior de la escuela se desarrollan habilidades sociales para el trabajo en equipo, colaborativo, de contención de emociones, surgen relaciones de amor. Durante la juventud la red de amigos constituye uno de los vínculos más fuertes que liga a los sujetos con las instituciones sociales. El aislamiento trajo consigo la pérdida o disminución de las relaciones sociales de los jóvenes, la red de amigos y las relaciones de amor son áreas sensibles difíciles de recuperar.

Algo turbio y traumático que me tocó vivir fue sufrir por un amor, el que era mi novio antes de pandemia, apenas inició y se comenzó a comportar diferente. (Participante, 1)

Comencé a ver al teléfono como algo necesario ya que es la única forma de comunicarse y estar pendiente de mis amigos. (Participante, 2)

Fue muy complicado, fueron semestres muy pesados, no conocía a nadie y me daba pena mandarles mensajes a mis compañeros, entonces cada que tenía tiempos libres o no me dejaban tarea, me ponía jugar un juego en línea, ahí conocí muchísimas personas, y además me divertía con ellos. (Participante, 4)

Todos los días era de conectarme a jugar con mis amigos. (Participante, 6)

En cuanto a mis amistades, perdí total comunicación con ellos, si yo no les escribía ni siquiera se les ocurría escribirme. (Participante, 20)

El grupo de amigos que antes de pandemia constituyó la primer de red de relaciones de los jóvenes se modificó. Ahora, los padres y hermanos o aquellos que cohabitan en el mismo techo reconfiguraron las redes personales de los jóvenes y ajustaron sus interacciones y rutina a contextos familiares que antes les habían sido ajenos.

Durante la pandemia me di cuenta de que mi papá es divertido. (Participante, 4)

Yo no sabía que mi mamá se cansaba tanto, ahora soy más consciente de ello y la ayudo cada vez que puedo. (Participante, 8)

Nunca había jugado Xbox con mis hermanitos, desde el encierro se nos quedó la costumbre y ahora cada fin lo hacemos. (Participante, 10)

Mi mundo eran mis amigos a mi familia ni la topaba, se me cayó el mundo así literal. (Participante, 18)

Se realizó una revisión de la literatura en bases de datos como Scopus y Redalyc para buscar similitudes con el estudio. Las investigaciones encontradas se concentraron principalmente en la violencia intrafamiliar durante la pandemia (Gutiérrez y Restrepo, 2021; Vera del Peso y Lucas Vélez, 2021). Los estudios sobre el impacto de la pandemia en las relaciones interpersonales con amigos durante la pandemia aún son escasos. Nuestros hallazgos sugieren que los jóvenes buscaron formas de conservar las amistades previas a la pandemia a través de la tecnología. Sin embargo, presentaron serios problemas para socializar con nuevos amigos en el contexto educativo. De la lectura a las 23 narrativas observamos que el hecho de que los jóvenes no tuvieran amigos en el entorno educativo influyó en su percepción respecto a la educación en línea.

Por otro lado, un hallazgo importante fue el vínculo que desarrollaron los jóvenes con su familia nuclear, la empatía generada con sus padres y su contribución en el cuidado y mantenimiento del hogar.

La nueva normalidad

Nuestros resultados confirman nuevos escenarios en el regreso a clases pospandemia. El más certero relacionado, por un lado, a las pérdidas humanas y económicas en las familias de los estudiantes, por otro lado, la incertidumbre respecto al desarrollo de la pandemia y posibles futuros confinamientos. Aunado a lo anterior, en el regreso a clases los estudiantes se encuentran con instituciones y docentes que se enfrentan a reestructuraciones relacionadas con el desarrollo de la pandemia, principalmente adecuación de espacios físicos que garanticen y prioricen la seguridad sanitaria y la introducción de enfoques pedagógicos enriquecidos con tecnologías. Sin embargo, la nueva realidad exige modelos inclusivos, abiertos, flexibles que garanticen la disminución en la brecha de la desigualdad en el aprovechamiento académico.

En el regreso se deberá trabajar en evaluaciones de resultado e impacto que permitan conocer las áreas de oportunidad y las pérdidas durante la

educación en línea, rediseñar programas, modelos, espacios y actividades afines a la nueva realidad.

Evidentemente, las universidades deben plantearse la posibilidad de modelos híbridos, enriquecer la educación tradicional con herramientas tecnológicas, sistemas rotatorios que ayuden con la demanda estudiantil, asesorías remotas, entre otros. Siempre considerando las brechas económicas, académicas y tecnológicas de los estudiantes.

En el proceso de adaptación a la nueva normalidad las universidades están obligadas a trabajar desde la innovación socioeducativa para propiciar la salud física y mental en escenarios emergentes y contar con programas especiales que puedan ser implementados y ajustados en relación con las necesidades de la pandemia.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de las narrativas evidenciaron efectos negativos del confinamiento por COVID-19 en los estudiantes universitarios en tres áreas: psicológicas, educativas y de socialización.

En lo psicológico se detectó un incremento en los sentimientos de tristeza, soledad, incertidumbre, miedo, distorsión de la imagen personal, problemas alimenticios, casos diagnosticados medicamente de ansiedad y depresión, cambios en los estados de ánimo y problemas de sueño. Así, se sugiere que la universidad tome en cuenta la necesidad de implementar un programa especial de atención psicológica, individual o grupal, que ayude a mitigar el impacto emocional del confinamiento y restablecer la salud mental de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados muestran una disminución en las habilidades sociales de los jóvenes para establecer relaciones interpersonales durante el confinamiento a través de la educación en línea. La universidad debe prever actividades que impulsen el reconocimiento entre pares, fortalezca la identidad institucional y de grupo para establecer espacios de inclusión e interacción. Foros de expresión libre que extienda lazos de ayuda principalmente entre iguales.

Finalmente, los jóvenes expusieron en sus narrativas una percepción de pérdida o atraso en los conocimientos. Es necesario la implementación de

programas institucionales remediales y de recuperación de aprendizajes para los alumnos que así lo requieran.

Sin duda, los resultados anteriores mostraron que si bien durante la pandemia el gobierno e instituciones realizaron diversas estrategias para mitigar los efectos negativos y simular continuidad. Los dos años de aislamiento, incertidumbre, intermitencia educativa y pérdidas de toda índole tuvieron resultados a corto y mediano plazo que deben atender las instituciones de educación superior. La nueva normalidad trae al debate el papel de las tecnologías en la educación, el efecto invasivo, la falta de protocolos para uso, cuidado y manejo de información confidencial, falta de habilidades digitales académicas en una generación eminentemente nativa digital, brechas digitales, su uso en acompañamiento emocional, entre otros temas que deben ponerse a la mesa a la hora de diseñar la ruta para la recuperación de lo perdido y la evaluación de lo ganado. Las tres áreas mostradas en este trabajo reflejan solo una parte del material encontrado en la investigación realizada.

Referencias

- Alduán, A. (2016). *Diversidad familiar en el ámbito educativo*. Universidad de la Rioja. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001634.pdf
- Alles, M. (2012). *Social Media y Recursos Humanos*. Ediciones Granica.
- Álvarez, M., Gardyn, N. y Iardelevsky, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2002). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis*. <http://bit.ly/1dbw1ZN>
- Auerbach, R. P. Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, T., Green, J., Hasnking, P., Murray, E., Nock, M. (2018). Who Mental Health Surveys International College Students Project: Prevalence and Distribution of Mental disor-

- ders. *Journal of abnormal Psychology*. 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Camhaji, E. (03 de enero 2022). La pandemia posterga el regreso a clases presenciales en una docena de Estados de México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-01-03/la-pandemia-posterga-el-regreso-a-clases-presenciales-en-una-docena-de-estados-de-mexico.html>
- Colunga Santos, S. y García Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264_es.pdf
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds), *Lines of narrative*, (pp. xi-xiii). Routledge.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. y Holgado-Tello, F. P. (2013). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). *Psychometric properties of the Spanish version. Assessment*, 20(2), 253-261. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.126>
- Duffy, A., Saunders, K., Malhi, G., Patten, S., Cripiani, A., McNevin, S., Macdonald, E. y Geddes, J. (2019). Mental health care for university students: a way forward? *Lancet Psychiatry*, 6(11), 885-887. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30275-5)
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Condition. (2020). *Living, working and COVID-19. COVID-19 series*. Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19>
- García-Ríos, C. y García-Ríos, V. (2021). Trastornos de la conducta alimentaria en población infantil durante la pandemia de COVID-19. *Dominio de las Ciencias [S.l.]*, 7(3), 1353-1363. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Gutiérrez, C. y Restrepo, C. (2021). *Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en estudiantes de primaria: Un estudio binacional en*

- contexto de pandemia, 2021. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67011/Gutiérrez_HCE-Res-trepo_VC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto de Salud Carlos III. (6 de julio de 2020). *Estudio ENE COVID: Informe final*. https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/ene-covid/docs/ESTUDIO_ENE-COVID19_INFORME_FINAL.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2021). *Impacto COVID-19 en la Educación en México*. https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/4-21%20mar%20Impacto%20COVID%20en%20la%20educación%20en%20México.pdf
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. DUOC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6917711>
- King, T., Hewitt, B., Crammond, B., Sutherland, G., Maheen, H. y Kavanagh, A. (2020). Reordering gender systems: can COVID-19 lead to improved gender equality and health? *The Lancet*, 396(10244), 80-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31418-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31418-5)
- La jornada*. (27 de febrero 2022). Cae la ocupación por debajo del nivel de antes de la pandemia: Inegi. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/02/28/economia/cae-la-ocupacion-por-debajo-del-nivel-de-antes-de-la-pandemia-inegi/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Marbach, M., Ward, D. y Hangartner, D. (2020). *How COVID-19 Lockdown Policies Weaken Civic Attitudes in the United States and Europe*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/5nsgc/>
- Mogollón-Canal, O. M., Villamizar-Carrillo D. J. y Padilla-Sarmiento S. L. (2016). Salud mental en la educación superior: una mirada desde la salud pública. *Revista ciencia y cuidado*. 13(1), 103-120. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/738>
- Morgade, G. (2022). *La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado»*.

- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C. y Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños/as y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia*, 4(2), 53-58. <https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/671>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación*. <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Encuesta Mundial de las Organizaciones empresariales: repercusiones internas y respuestas a la COVID-19*. <https://www.ioe-emp.org/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=147625&token=f7a5ce13c0909c55c894498d491bf924a-2f834b7>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *La COVID-19 en niños y adolescentes*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349927/WHO-2019-nCoV-Sci-Brief-Children-and-adolescents-2020.1-spa.pdf>
- Osgerby, B. (2004). *Youth Media*. Routledge.
- Palfrey, J. y U. Gasser. (2008). *Born Digital: Understanding The First Generation of Digital Natives*. Basic Books
- Ramírez, A. y Zerpa, C. (2020). Relaciones entre confinamiento domiciliario por la pandemia COVID-19: hábitos y estado emocional en personas con o sin conductas sugestivas de Trastornos del comportamiento alimentario residentes de zonas urbanas de Venezuela. *Sapiens Res*. 10(2), 15-23. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/396>
- Redacción El Economista. (1 de marzo 2021). Cronología de la Pandemia en México. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Cronologia-de-la-pandemia-en-Mexico-20210301-0045.html>
- Rodgers, R. F., Lombardo, C., Cerolini, S., Franko, D. L., Omori, M., Fuller-Tyszkiewicz, M., et al. (2020) The impact of the COVID-19 pandemic on eating disorder risk and symptoms. *The International Journal of eating disorders*, 53(7), 1166-1170. doi: 10.1002/eat.23318

- Rodríguez S. R. (2000). El valor educativo de la amistad en la filosofía de Aristóteles. *Themata, Revista de Filosofía*, 24, 217-226. <https://institucional.us.es/revistas/themata/24/11%20rodriguez%20sanchez.pdf>
- Rodríguez, A. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jeddlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, (523-536). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224540109600569>
- Simon, P. (2021). El impacto de la pandemia en los jóvenes: una aproximación multidimensional. *Panorama Social* (33). <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/07/Simon.pdf>
- Tobón Marulanda, F. Á., López Giraldo, L. A. y Ramírez Villegas, J. F. (2013). Características del estado de salud mental de jóvenes en condiciones vulnerables. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(3), 462-473. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000300005&lng=es&tlng=es.
- UNAM. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión académica*. IISUE. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es.
- Vera-Del Pezo, M., Lucas-Vélez, J. y Zambrano-Cevallos, J. (2021). Las relaciones interpersonales y su influencia en el núcleo familiar en el marco de la pandemia del COVID-19 desde la experiencia académica. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*. 4(8), 107-117. <https://publicacionescd.ulead.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/268/439>
- Villalobos-Clameria, A., Melo-Hermosilla, Y. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121-132. DOI: 10.4067/S0718-50062019000100121.

- Way, N. (2013). Boys' friendships during adolescence: Intimacy, desire, and loss. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 201-213. doi: 10.1111/jora.12047
- Xue, B. y McMunn, A. (2021). Gender differences in unpaid care work and psychological distress in the UK Covid-19 lockdown. *PLOS ONE*. 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247959>

Capítulo **2**

Experiencias vividas de los docentes de educación secundaria en el aprendizaje de los estudiantes en clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2 y con la presencialidad en la pospandemia

Felicitas Ramírez Aguilar

Resumen

Es una investigación desde la perspectiva del docente de secundaria, sus experiencias vividas durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2 en el aprendizaje de los estudiantes. El diseño fue cualitativo y el método un estudio de caso. La conformación del corpus de datos y el análisis del mismo, bajo dos categorías: experiencias vividas en clases en línea del docente durante la pandemia y retos en la pospandemia con la presencialidad.

El trabajo de campo fue diseñado mediante cuestionario en formulario Google, para docentes de una secundaria pública en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Contestaron 32 de 70 de la plantilla docente de ambos turnos. Los docentes coinciden, entre otros puntos, que no solo se vivió una crisis económica o sanitaria, sino también una crisis emocional en el ámbito educativo. Los estudiantes se vieron afectados por estrés y angustia, debido a los problemas económicos familiares que les impidió contar con un equipo tecnológico para tomar clases en línea. Y en la pospandemia, con las clases presenciales, la falta de interés en el aprendizaje de algunos estudiantes ocasionó un rezago educativo significativo.

Introducción

A nivel secundaria, a partir de marzo del año 2020 se trabajó más de año y medio bajo la modalidad a distancia. Esto implicó una inestabilidad del propio sistema educativo y por ende se tuvieron que superar retos mediante la participación y colaboración de todos los agentes educativos. A pesar de que la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, persiste en su tercera oleada, por mandato y decreto de las autoridades educativas y en específico de la Secretaría de Educación Jalisco, se ha vuelto a la presencialidad, abriendo las puertas de las escuelas de educación básica, para operar en el actual ciclo escolar 2021-2022. Al inicio del período se trabajó de manera híbrida, en aquellos centros educativos mayores a 40 alumnos por aula y en otras escuelas a la presencialidad al 100 %. Algunos docentes quizás estuvieron a favor o en contra de esta medida. Sin embargo, todos coinciden en que el regreso a una presencialidad bajo

la modalidad híbrida, en donde se le apostó a procesos educativos combinados con el trabajo sincrónico y asincrónico, implicó un nuevo proceso de adaptación por parte de todos los actores en el ámbito educativo.

Actualmente con base en el acuerdo 4.5.05/21-22 emitido por la Secretaría de Educación Jalisco, se determinó que las clases impartidas en las escuelas de educación básica, media superior y superior docente, a cargo del Gobierno del Estado de Jalisco, así como las particulares incorporadas al mismo, serán presenciales y obligatorias a partir del 28 de marzo del año 2022. Por lo que se vuelve a lo que se le puede llamar la “normalidad”. Quizás algunos integrantes de la comunidad educativa, estén en desacuerdo, principalmente estudiantes y padres de familia, debido a las costumbres o hábitos adquiridos con las clases en modalidad híbrida. Sin embargo, era urgente y necesario volver a clases presenciales y regresar poco a poco a la normalidad que se venía trabajando antes que se padeciera en todo el mundo la pandemia por SARS-CoV2.

La pandemia tuvo afectaciones muy graves, tanto en lo económico como en lo social y principalmente en el ámbito educativo, por los problemas tan significativos en el aspecto socioemocional de los estudiantes, que en algunos se manifestaron estos últimos dos años. Pero también por el rezago educativo que se estaba presentando y la falta de interés y motivación de los estudiantes, al no querer acudir a clases presenciales, por la practicidad que les resultaban las clases en línea. Ya que era a criterio de los padres de familia llevar a sus hijos a clases presenciales o bien, seguir a distancia con actividades enviadas por los docentes para trabajarlas desde casa, las cuales eran entregadas al término del periodo evaluado.

En estos procesos de adaptación que requieren llevar a cabo cada uno de los actores educativos, se vio la necesidad de realizar la presente investigación exploratoria, en donde se hace referencia a las experiencias vividas por los docentes durante clases impartidas en línea en la pandemia y presenciales en la postpandemia SAR-CoV2 para el aprendizaje de los estudiantes. Se hace mención en este trabajo científico, de su capacidad de encontrar el equilibrio tanto en lo profesional como en lo personal, que les permitió apoyar académicamente a sus estudiantes y así buscar superar los obstáculos y circunstancias vividas en estos últimos 2 años.

Por lo cual, este trabajo está centrado en los docentes de una secundaria oficial de ambos turnos y sus experiencias vividas durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2 en el aprendizaje de los estudiantes, su capacidad de enfrentar las diferentes adversidades que se presentaron durante la pandemia y qué implica propiciar procesos de aprendizaje en la presencialidad escolar de la pospandemia. Todo esto en beneficio de la comunidad educativa, principalmente en el estudiante como principal actor en el ámbito educativo.

Desarrollo

Un problema presentado debido al confinamiento por la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 y que obligó al cierre de escuelas de todos los niveles, es que se tuvo que trabajar en modalidad a distancia año y medio. Los docentes pasaron de clases presenciales a una modalidad a distancia, migrando el salón de clases a los hogares de los estudiantes. Los docentes se vieron en la necesidad de utilizar una serie de recursos y herramientas tecnológicas que permitieran desarrollar su actividad académica, que por muchos años se trató que se incluyeran. Sin embargo, la pandemia provocó su inclusión de manera abrupta y necesaria para salir adelante con la problemática de salud que se estaba viviendo en todo el mundo y que esto afectó demasiado la manera de impartir la educación.

Estas situaciones provocaron también, en algunos docentes, un desequilibrio emocional, que impacta tanto en lo profesional, laboral e incluso lo personal. Ya que también ellos tuvieron que trasladar su espacio de trabajo a su casa, y a su vez, tuvieron que combinar el cumplimiento de su trabajo con sobrellevar su función familiar como padres, esposos, hijos, etc. Este periodo de inestabilidad puso en juego la capacidad emocional y profesional de cada uno de los profesores para poder enfrentar retos, dando lo mejor de ellos en las clases impartidas en modalidad primeramente en línea, posteriormente en clases híbridas y actualmente al 100 % presencial.

Ahora con el regreso a clases presenciales, por mandato de las autoridades educativas, los docentes se enfrentan a diferentes retos ante

la nueva presencialidad educativa pospandemia SARS-CoV2. El hecho de tener que cumplir con un protocolo de actuación en donde el uso del cubrebocas es obligatorio, el ponerse constantemente gel antibacterial, así como mantener una distancia mínima de un metro entre individuos, hace que la cotidianidad escolar no sea tan normal.

Es importante destacar que en este ciclo escolar 2021-2022, se inició con el diagnóstico socioemocional de los estudiantes de educación básica, para determinar su estado emocional, así como con una evaluación de lectura y matemáticas ordenada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y dirigida a estudiantes de educación secundaria. Esto con el objetivo de determinar el rezago académico en que se encontraban los estudiantes, en relación con el ciclo escolar pasado que se trabajó a distancia, con el fin de dedicar un periodo extraordinario de recuperación durante los primeros tres meses del ciclo escolar comentado. Sin embargo, ¿qué sentido tuvo diagnosticar el estado emocional y el nivel de rezago del estudiante? Los docentes deberían centrarse mejor en motivar a cada uno de los alumnos para habituarse a esta presencialidad escolar pospandemia, y así volver poco a poco a la normalidad de las clases impartidas antes de la pandemia o acaso ¿esto no debiera ser lo más importante?

El objetivo general de esta indagatoria es conocer, desde la perspectiva del docente de secundaria, sus experiencias vividas en las clases en línea durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2 con la presencialidad, en el aprendizaje de los estudiantes; la manera en que han desarrollado su capacidad de enseñar y apoyar en el aprendizaje a los estudiantes y así enfrentarse a los retos educativos que conllevan la “normalidad” a la presencialidad escolar. En específico, es saber las experiencias vividas de los docentes de secundaria durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2. Identificar los retos a los que el docente de secundaria se está enfrentando actualmente con la presencialidad escolar pospandemia en el aprendizaje de sus estudiantes.

En una primera etapa, mediante un cuestionario en formulario Google dirigido a docentes de secundaria, se indaga: ¿cuáles han sido sus experiencias vividas durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2?, ¿cuáles han sido los retos que se le han presentado a los docentes de secundaria con la presencialidad escolar pospandemia en el aprendizaje de los estudiantes?

Tal y como lo afirma Delval (2000), es necesario el estudio de las condiciones familiares, escolares y sociales de la escuela como partícula individual: “la escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria”. Establecido lo anterior, todo planteamiento educativo ha de articularse en la estrecha correspondencia que se instaura con el entorno en que se sitúan e interactúan diversos agentes educativos.

Conforme al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria. De manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Por lo que legalmente el Estado y los actores de la educación tienen la obligación de brindar todas las facilidades y elementos para llevar a cabo los aprendizajes esperados en el grado escolar del educando.

Para García (2021), la modalidad de educación a distancia, fundamentalmente en soporte digital, ofreció soluciones de emergencia a dicha crisis del COVID-19 relativas a esta modalidad educativa. Pero también, fueron demasiadas las percepciones negativas por parte de muchos estudiantes, familias y docentes.

Existe la problemática más reciente, relativa a los tiempos de postconfinamiento, en los que no se prevé que en los centros presenciales todos los estudiantes puedan acudir a las aulas físicas en el mismo espacio y tiempo; el cómo abordar esta problemática, a través de soluciones híbridas, de una enseñanza y un aprendizaje mixtos, combinados, o mejor, integrados y flexibles (García, 2021).

El sector educativo, debe evaluar lo que se ganó y lo que se perdió en los tiempos de confinamiento. Así como la calidad de los aprendizajes adquiridos bajo la modalidad a distancia, según escuelas, dependiendo de la zona geográfica donde se encuentran; docentes preparados, metodologías aplicadas, de manera sincrónica, asincrónica, entre otras. En esto coincide tanto García (2021) como Roman (2020), al puntualizar este

último que: “el objetivo fundamental es evidenciar el sentir, los obstáculos, las competencias desarrolladas y los retos reales que ha producido el ajuste de clases presenciales a virtuales desde la voz de estudiantes, docentes y administrativos, con el fin de ser referente para propuestas, programas o plan en educación superior en contextos de pandemia” (p. 1).

Por otra parte, CEPAL-UNESCO (2020) menciona que en el ámbito educativo, gran parte de las medidas que se han adoptado ante la crisis de la pandemia y por la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, dieron apertura a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, el apoyo docente principalmente y de toda la comunidad educativa y, sobre todo, la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Fredín (2017) señala que actualmente son muchas las universidades que han reconocido que, más que una amenaza, el Internet y el auge de la educación en línea representan una gran oportunidad a las necesidades particulares de cada alumno. Puntualiza que muchas universidades están adoptando modelos híbridos, es decir, presencial con la instrucción en línea, creando así modelos educativos flexibles y acordes a los nuevos tiempos.

Coincidiendo con lo que puntualizó Fredín (2017) y con lo que señala García (2021), la modalidad de educación a distancia, ofreció soluciones de emergencia a dicha crisis de la pandemia SARS-CoV2, algo que en su momento se puntualizó que iba a ser el futuro de la educación superior, el uso digital y sobre todo un aprendizaje híbrido. En la actualidad es una necesidad, pues la pandemia orilló a toda la comunidad educativa a desarrollar sus habilidades digitales en la modalidad a distancia; como también bajo un modelo híbrido en la mayoría de las instituciones educativas.

El diseño de esta indagación exploratoria es cualitativo, ya que permite interpretar y comprender desde la visión de los sujetos de estudio, y el método estudio de caso, ya que su mayor fortaleza radica en medir y registrar la conducta de las personas investigadas: “el método de estudio de caso es apto para el desarrollo de investigaciones, con la suficiente rigurosidad científica, garantizando con ello la calidad y la objetividad de la investigación” (Martínez, 2006, p. 189-190).

La investigación, desde la perspectiva interpretativa, compone el trabajo de campo. La importancia de la interpretación radica en la descripción y el énfasis en “la perspectiva de realidad, en la construcción del sentido, en las negociaciones específicas que comprenden la vida cotidiana” (Weiss, 2003, p. 67). El método cualitativo es inductivo y con perspectiva holística, “es un arte flexible ya que sigue directrices orientadoras más no reglas” (Rodríguez, 1999, p. 33).

El objeto de estudio son los docentes de educación secundaria. Ellos aportan desde su experiencia, las vivencias significativas durante la pandemia y pospandemia SARS-CoV2 en el aprendizaje de los estudiantes. Para el desarrollo del marco metodológico respecto a la conformación del corpus de datos y al análisis del mismo se han planteado dos categorías de análisis:

Tabla 1.

Categorías de análisis del corpus de datos.

Experiencias vividas	Retos del docente
Prácticas vividas del docente de secundaria en clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2.	Situaciones en el quehacer diario del docente de secundaria que debe enfrentar en la pospandemia en las clases presenciales.

Nota. Elaboración propia.

Se diseñó el trabajo de campo en una primera fase como una investigación exploratoria, a través de la contestación de un cuestionario a conveniencia, ya que fue a criterio y voluntad de los docentes participantes, dar contestación al mismo. El cuestionario, elaborado mediante un formulario Google, tenía preguntas cerradas, en su mayoría y pocas abiertas, el cual fue enviado al correo institucional de los docentes. Fue contestado por 32 de 70 profesores que conforman la plantilla de personal docente de ambos turnos de la escuela secundaria oficial investigada en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco.

Tabla 2.

Cuestionario por formulario Google.

Datos generales	<ul style="list-style-type: none"> * Nombre. * Sexo. * Correo institucional. * Años de servicio educativo. * Asignatura que atiende. * Turno y grado educativo que labora. * Número de estudiantes que atiende. * Preparación académica.
1. Experiencias vividas	<ul style="list-style-type: none"> * Principales problemas acontecidos como docente en la impartición de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2. * Principales problemas en los estudiantes en la impartición de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2. * Narración de una experiencia vivida como docente en clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2. * Afectación de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2.
2. Retos del docente	<p>En esta presencialidad escolar pospandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Problemas presentados en la pospandemia. * Situaciones y dificultades presentadas en las clases presenciales bajo la modalidad híbrida. * Narración de una experiencia vivida como docente en clases presenciales bajo la modalidad híbrida. * Beneficios de clases presenciales bajo la modalidad híbrida en el aprendizaje de los estudiantes. * Ventajas y desventajas del regreso a clases presenciales a la “normalidad”.

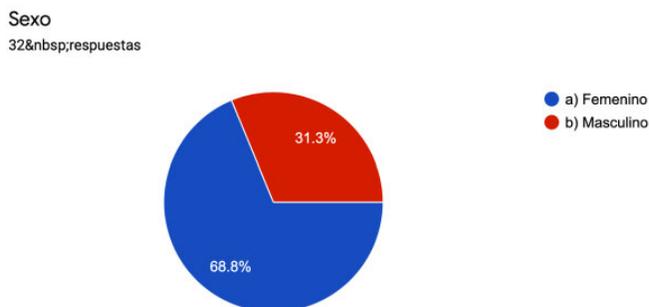
Nota. Elaboración propia.

Del análisis de datos de esta primera etapa exploratoria se describe lo siguiente:

En datos generales, de los 32 docentes que contestaron el cuestionario, el 69 % fueron mujeres y el 31 % hombres. Respecto de su preparación académica, el 34 % tiene licenciatura en educación normal, un 19 % maestría en educación, el 3 % con doctorado en educación y un 50 % cuenta con otra especialidad, licenciatura, maestría o doctorado. El 31 % son docentes que tiene entre 1 a 5 años de servicio, el 25 % de profesores tiene entre 6 a 10 años, le sigue el 16 % que se encuentra entre los 11 a 15 años de antigüedad y por último el 28 % de los participantes reportan una experiencia de 15 años en adelante en la función.

Figura 1.

Sexo de los docentes participantes.

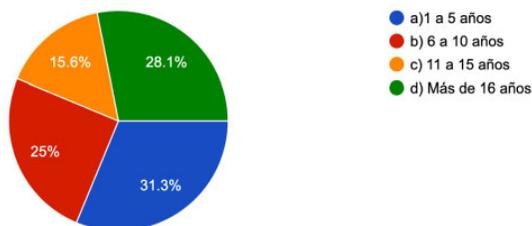


Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

Figura 2.

Años de servicio de los docentes participantes.

Años de servicio
32 respuestas

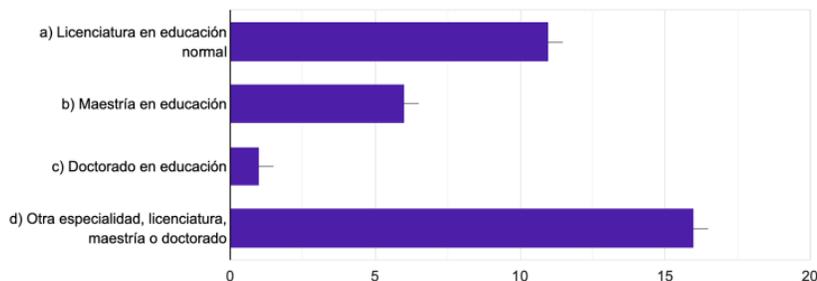


Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

Figura 3.

Preparación académica de los docentes participantes.

Preparación académica
32 respuestas

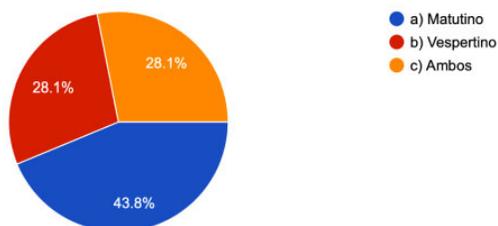


Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

El 44 % de los que respondieron, imparte clases en el turno matutino, el 28 % en el turno vespertino y el otro 28 % ambos turnos. Solo el 44 % de los participantes reporta que imparte clases en el primer grado; segundo grado el 50 % y un 6 %, tercer grado. Con grupos de más de 40 estudiantes inscritos por grupo. La asignatura mayor impartida por los profesores participantes es “español”, le sigue “matemáticas”, posterior, “historia” y “formación cívica y ética”.

Figura 4.
Turno impartido clases.

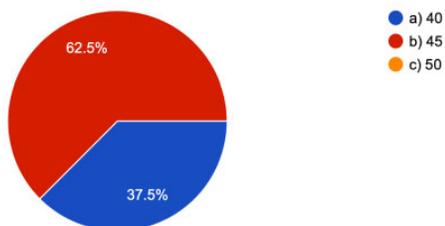
Turno que imparte clases
32 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

Figura 5.
Número de alumnos inscritos por grupo.

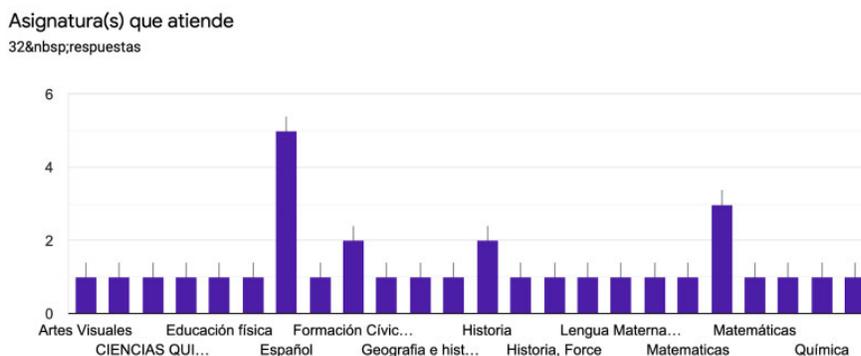
Número de estudiantes inscritos por grupo (aproximadamente)
32 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

Figura 6.

Asignaturas impartidas por los docentes participantes.



Nota. Elaboración propia a partir del formulario Google.

Señalaron los participantes que el número de estudiantes que atendieron de manera presencial bajo la modalidad híbrida fue de 20 a 30, ya que al inicio hubo muchos casos de adolescentes que se reportaron enfermos o sus familiares del virus SARS-CoV2 o bien, debido a que las autoridades educativas les dieron la opción de continuar a distancia, algunos optaron seguir bajo esa modalidad. Pero a partir del último comunicado de las autoridades de la secretaría de educación Jalisco, de fecha 24 de marzo del año 2022, ya se cuenta con más de 40 alumnos de manera presencial.

Los principales retos o problemas que tuvieron los docentes en la impartición de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2 fueron: el estrés, angustia y desesperación por la falta de atención de los estudiantes; el exceso de trabajo en línea; la falta de conocimiento de estrategias didácticas a utilizar; los cambios de hábitos de trabajo, de lo presencial a trabajar en línea; la falta de equipo tecnológico para impartir las clases, así como fallas en el Internet. Uno de los encuestados manifestó que se tuvo la impotencia por la ausencia de estudiantes; se presentó el rezago de contenidos previos en los estudiantes.

Al contestar cuales han sido los principales problemas de los estudiantes en la impartición de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2, la mayoría de los educandos eligieron las opciones de problemas econó-

micos familiares que les impidió contar con un equipo tecnológico para sus clases y no conectarse a clases por apatía o desinterés de aprender; así como, la no entrega de actividades y la nula participación en clase, y el no contar con Internet en casa. Uno de los participantes adicionó que el no trabajar en el aula, dificultó el hábito de estudio.

Al preguntarles cuáles fueron los problemas presentados en la pospandemia SARS-CoV2, los docentes seleccionaron más el inciso que señalaba el desinterés del estudiante de realizar actividades en clase o semana a distancia. Le siguió la ausencia de estudiantes a clases presenciales; posterior, con 17 respuestas, la falta de apoyo de padres de familia en la formación académica de su hijo; la falta de interés de los estudiantes en el aprendizaje de la materia impartida, con 10 contestaciones; y por último, con cuatro respuestas, la falta de apoyo de autoridades educativas en cursos previos de capacitación para el manejo socioemocional de los estudiantes al regreso a clases presenciales.

En la pregunta correspondiente de las situaciones presentadas en clases presenciales bajo la modalidad híbrida, las opciones más seleccionadas fueron la falta de realización y entrega de actividades solicitadas en la semana a distancia bajo la modalidad híbrida, con 26 respuestas; le siguió el ausentismo de estudiantes, con 19 contestaciones y la falta de apoyo de los padres de familia en la formación académica de su hijo, con 14 señalamientos; le sigue con 11 respuestas, el desinterés de los estudiantes para trabajar en el aula y por último, con siete selecciones, el mayor aprendizaje de los estudiantes.

Las dificultades presentadas en la escuela en la pospandemia bajo la modalidad híbrida fueron: el rezago educativo en la materia impartida por clases en línea durante la pandemia (seleccionada por 20 docentes); estudiantes desinteresados en la clase impartida y/o al aprendizaje (15 respuestas); por la falta de apoyo padres de familia en la formación y acompañamiento académico de sus hijos (12 docentes); por desmotivación del docente por los resultados obtenidos por falta de interés de los estudiantes en las clases presenciales, la no entrega de trabajos o la baja de resultados en la evaluación obtenida durante los dos trimestres cursados en este ciclo escolar 2021-2022 (siete docentes); y seis dijeron por la deserción escolar.

Al narrar por lo menos una experiencia vivida como docente en la impartición de clases en línea durante la pandemia SARS-CoV2, algunas anécdotas fueron:

- La frustración porque nadie prende su cámara y no participan. No saber sí realmente hay alguien poniendo atención.
- Participación activa de algunos alumnos interesados en la materia y al mismo tiempo alumnos que simulaban su asistencia.
- No todo es negativo. Gracias a las bondades de la tecnología, pude implementar la ludificación como estrategia pedagógica, captando el interés de los alumnos y fomentando la participación activa. Algo que, por los recursos materiales e inmuebles de la escuela, es difícil o casi imposible de realizar.
- Parálisis facial debido al alto nivel de estrés por combinar el papel de maestra, mamá y esposa al mismo tiempo.
- Los estudiantes con un buen desempeño escolar eran los que estaban al pendiente de las actividades, su realización y entrega.
- Fue una experiencia en general con mucho trabajo, las sesiones de juntas con el colectivo se extendían y ocasionaba estrés, la demanda de los alumnos y padres de familia sin horario para enviar mensajes era desgastante, sin embargo, un porcentaje significativo de alumnos logró sorprender con el uso de herramientas digitales cada día con mejor desarrollo.
- Desmotivación docente y de alumnos al no poder interactuar o vernos las caras.
- Durante las clases en línea de la pandemia me di cuenta de que mis alumnos tenían muchas dificultades para conectarse. Muchos de ellos tenían que poner saldo a su teléfono el día que tocaba clase virtual. Además, cuando abrían su micrófono para participar, se escuchaba mucho ruido, lo cual habla de las dificultades para concentrarse en casa durante las clases virtuales.
- El utilizar las TIC me fortalecieron como docente ya que fue un reto el tener que aprender el manejo y uso de la plataforma Classroom para llevar a cabo el proceso de evaluación y enseñanza.
- No hay apoyo de padres para que los alumnos realicen las actividades.

Asimismo, se les solicitó narrar por lo menos una experiencia o vivencia como docente en el regreso a clases presenciales bajo la modalidad híbrida, y algunas respuestas fueron:

- Organización por el trabajo con los que están en casa y los que asisten y que inician con faltas de trabajo.
- La modalidad híbrida nos permite dar una clase más personalizada y poder atender de mejor manera a los alumnos evitando un rezago importante.
- Poca asistencia de manera presencial, desinterés en la realización y entrega de actividades, la gran mayoría del grupo no estaba pendiente de las actividades a través de la plataforma Classroom.
- Se les pudo dar mejor atención a los alumnos, más personalizada aunque venían poco participativos, me parece que así es como se puede dar una mejor calidad en el aprendizaje.
- Adaptación a la nueva normalidad.
- Asistir a las sesiones de clase desmotivada, por la falta de apoyo, y estrategias.
- Problemas emocionales de los alumnos muy notorios, acostumbrados al mínimo esfuerzo.

Por otra parte, al preguntarles de las ventajas del regreso a clases presenciales, a la normalidad con el 100 % de los estudiantes, las tres opciones más seleccionadas, fueron: mayor socialización entre compañeros docentes e interacción entre estudiantes; el aprovechamiento de tiempo y mejor planeación de la clase impartida y mayor aprendizaje.

Asimismo, al señalar las desventajas del regreso a clases presenciales a la normalidad al 100 % de los estudiantes, la mayor opción seleccionada fue la distracción en clases de los estudiantes por los hábitos de las clases en línea durante la pandemia o la semana híbrida. Otra contestación es la indisciplina en el aula y problemas emocionales de los estudiantes después de la pandemia, como angustia, desesperación y estrés. Y le sigue la respuesta de la falta de aprovechamiento escolar, falta apoyo familiar en la formación académica o emocional de su hijo.

Veintiún docentes de los 32 participantes consideran que las clases impartidas se vieron afectadas durante la pandemia por clases en línea. Algunas respuestas fueron porque:

- La educación básica no estaba preparada para la educación a distancia, ni docentes ni alumnos.
- Los alumnos se retrasaron en el desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas motrices.
- Apatía, falta de actitud positiva y sedentarismo en las clases presenciales.
- Porque gran porcentaje de alumnos no se conectaba o no realizaba las actividades, por diversas situaciones o no contaban con los medios tecnológicos o de conectividad.
- Las clases en línea son una buena opción cuando existe disciplina y autogestión del aprendizaje, de lo cual carecen la mayoría de nuestros alumnos. Además, los maestros no teníamos estrategias diseñadas para eso, sin contar que los alumnos no estaban habituados al uso de plataformas digitales para aprender. Si bien las usaban para entretenimiento, pero no para hacer tareas de la escuela.
- Porque varios estudiantes se desmotivaron en estudiar, lo vieron como vacaciones a largo plazo y con la mentalidad de que iban a aprobar de todos modos.
- Se les preguntó la manera que afectó la modalidad de las clases impartidas en el aprendizaje de los estudiantes, durante la pandemia bajo la modalidad en línea por classroom, tres de las opciones mayormente seleccionadas fueron, por desinterés de aprender del estudiante; la falta de conocimientos previos y necesarios del estudiante en la materia impartida y la afectación emocional de los estudiantes, al no expresarse y/o participar en clases presenciales.

Quince docentes de los 32 participantes consideran que la modalidad híbrida en la impartición de clases presenciales, ha beneficiado en el aprendizaje de los estudiantes, entre algunas respuestas:

- Existe mejor atención a los alumnos.
- Porque en línea no todos los estudiantes atendían los aprendizajes.
- Creo que la modalidad híbrida ofrece mejores oportunidades que la modalidad 100 % a distancia. Sin embargo, el hecho de tener a los alumnos una semana sí y una no hace que pierdan el ritmo y la concentración. Lo poco que se puede avanzar en la semana que asisten, se pierde en la semana que no se les ve, aunque tengan actividades para realizar.

- Los grupos reducidos facilitan la práctica docente, es más personalizada y aunque los contenidos se ven a un ritmo más lento se logra el objetivo de los aprendizajes.
- Porque los estudiantes trabajaron sus emociones después de 17 meses encerrados y tenían el interés de acudir a aprender y convivir en la escuela.

En el último apartado del cuestionario, se les solicitó si deseaban hacer algún comentario general y algunos dijeron:

- La pandemia nos demostró que aún falta mucho por avanzar en temas tecnológicos; que la condición social que tienen los alumnos fue de mucha relevancia para el rezago y abandono escolar; que en definitiva para una mejor atención los grupos deben estar reducidos a un número menor por aulas; que no podemos seguir con la misma estrategia de aprendizaje que se llevaba, y en definitiva sin el apoyo de las autoridades escolares y padres de familia del trabajo del docente se vuelve muy pesado para poder nivelar a los alumnos o dar nuevos aprendizajes.
- Es mejor trabajar con el 100 % de manera presencial aunque represente de nuevo un reto para los docentes.
- La pandemia brindó la oportunidad de desarrollar las habilidades digitales tanto de los alumnos como de los maestros.
- Las políticas educativas tan laxas tomadas durante este periodo de pandemia han retrasado considerablemente el avance que se había logrado. Se mostró la realidad de cómo es la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje.
- Es importante enfatizar en la cuestión socioemocional y en la capacidad de adaptación a la nueva normalidad.
- Se debe ser empático con aquel estudiante con las emociones encontradas, con el miedo, angustia de acudir a la presencialidad y trabajar en clase.

Conclusiones

De esta indagación exploratoria se destaca que de la experiencia vivida por los docentes durante la pandemia SARS-CoV2 bajo la modalidad a distancia en el aprendizaje de los estudiantes, no fue desagradado para la

mayoría, por el contrario, más del 60 % de los participantes concuerdan que les ha beneficiado para una mejor organización del tiempo en el ámbito familiar, laboral y profesional. Se han adaptado a las circunstancias teniendo que generar tanto formas como dinámicas diferentes, como el adaptar un espacio específico en sus hogares para la enseñanza de sus estudiantes.

Se ha puntualizado que el concepto de “educación a distancia digital” como abarcador de un modelo de educación no presencial, soportado íntegramente en sistemas digitales. Una educación virtual, una enseñanza, un aprendizaje en línea, soportado en tecnologías, en la red, en Internet, en la web, *be-learning* y aprendizaje distribuido (García, 2021, p. 6).

Los docentes se han visto beneficiados en su profesionalización y actualización en el uso de las TIC, ya que han desarrollado sus competencias digitales, las cuales no solo las han aprovechado para su labor educativa primordialmente, sino también en su superación profesional. Por lo que se puede decir que el impacto de la modalidad a distancia ha sido positivo; se ha identificado una vertiente positiva, ya que en cierta forma el hecho de haber brindado clases a distancia más de 17 meses derivado de la pandemia SARS-CoV2, les ha beneficiado en desarrollar su capacidad de adaptación a las circunstancias, ser más autogestivos de su proceso y aprender nuevas formas de comunicación e interacción con sus estudiantes.

Es esencial enfatizar que poco a poco se ha tratado de adaptar dichos programas para que puedan tener su operatividad en la modalidad a distancia. Sin embargo, su adaptación ha girado en torno a ciertas adecuaciones en los modos y prácticas de los asesores, así como de la utilización de una diversidad de recursos tecnológicos para hacer frente a la situación.

Según Frendin (2017) el aprendizaje híbrido es un modo de instrucción que va cobrando cada vez más fuerza y presencia global. Su ventaja clave, más allá de su conveniencia y flexibilidad, es la posibilidad de brindar al alumnado una educación personalizada a sus necesidades e intereses.

Por otra parte, desde la perspectiva negativa, por la falta de conectividad, luz eléctrica, el dispositivo inadecuado, la sobrecarga de trabajo ha generado cierto estrés y angustia en los docentes. No es la misma interacción que se ha originado a distancia entre docentes y estudiantes. Para los educandos, el regreso a la presencialidad, fue una de las

añoranzas, esto para poder experimentar el contacto e interacción entre iguales. Y primordialmente con sus estudiantes, ya que es escucharlos, socializar con ellos; ser empáticos con ellos en sus emociones manifestadas y vividas durante la pandemia y ahora bajo la pospandemia, en lo presencial. El temor de participar porque se burlen de ellos, el mal hábito adquirido durante la pandemia de no trabajar de algunos estudiantes, esto causó serios problemas a varios docentes en las clases presenciales con sus estudiantes.

Según la Cepal-Unesco (2020) la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que dificulta la socialización y la inclusión en general.

El cambio abrupto que se tuvo que asumir de manera repentina en todos los ámbitos educativos debido a la pandemia SARS-CoV2, representó en un inicio un caos en el propio sistema educativo y para cada uno de los actores que lo conforman. En específico, en nivel secundaria de la Secretaría de Educación Jalisco; un desequilibrio para toda la comunidad educativa, ya que su programa curricular está diseñado para una modalidad en su totalidad presencial.

García (2021) afirma que la educación virtual no puede erigirse en el nuevo paradigma educativo. Ciertamente que no debe intentar sustituir a la enseñanza presencial de calidad, pero sí ofrecer otra alternativa, otro paradigma diferente, con sus propias singularidades y valores (p. 12).

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafíen a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes (Cepal-Unesco, 2020, p. 19).

Actualmente se le apuesta a la práctica de modelos híbridos ya que estos son los que permiten combinar tanto mediaciones presenciales como a distancia. Sin embargo, esto seguirá siendo un gran reto mientras no se realice un rediseño curricular de cada uno de los programas de posgrado y a su vez se forme a los asesores sobre la modalidad de

enseñanza híbrida. De acuerdo con Fredin (2017) los modelos híbridos combinan la enseñanza tradicional, con la instrucción en línea, creando así modelos educativos flexibles y acordes a los tiempos.

Quinteiro (2021) sostiene que el COVID-19 no es la única pandemia por la que ha pasado la humanidad, ya ha habido otras y ha salido fortalecida, y esto se debe a la capacidad de respuesta. En la medida en que tengamos la capacidad de adaptación a las circunstancias y la actitud de desaprender todo aquello que ya se tenía dominado y que se venía trabajando en su totalidad en lo presencial se logrará transitar a modelos educativos emergentes que conllevan la autogestión en los procesos formativos de cada uno.

Los docentes han vivido y aprendido bastante a lo largo de estos 2 últimos años derivado del virus SARS-CoV2. En su experiencia en el aprendizaje de sus estudiantes, que más que cosas negativas, se han logrado beneficios significativos, tanto en su profesión como en la enseñanza de sus estudiantes, quienes también atravesaron crisis emocionales por el encierro obligatorio y tener que aprender en clases en línea, y que a muchos se les dificultó por diversos factores económicos y personales. Sin embargo, con el regreso a la normalidad a clases presenciales, tanto docentes como estudiantes tenemos mucho que experimentar, vivir; los docentes debemos ser empáticos con los estudiantes, ayudarles a retomar las clases presenciales, igual o mejor que antes de la pandemia. Los educadores deben convivir con sus pares, con sus estudiantes, a dar lo mejor de ellos en sus labores educativas. Los estudiantes a convivir de nuevo con sus amigos, compañeros; a que se tengan confianza en sí mismos y participen en clases, para obtener un mayor beneficio en su aprendizaje.

Referencias

Cepal-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Recuperado el 1 de agosto 2021 en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. 5

de febrero de 1917.

- Delval, J. (2000). *Las funciones de la escuela*. <https://es.scribd.com/document/522540959/Delval-2000>
- Fredín, E. (2017). *Aprendizaje Híbrido: ¿El futuro de la educación superior? Observatorio Instituto para el futuro de la educación*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/2017/10/13/aprendizaje-hibrido-el-futuro-de-la-educacion-superior>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Colombia. Universidad del Norte Barranquilla. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Quinteiro, J. (2021). *COVID-19: su impacto en la educación superior y en los ODS*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado el 06 de junio del 2021 en: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, 13-40. Universidad Iberoamericana. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Anexos

Anexo 1. Formato del cuestionario en formulario Google enviado a los docentes de la secundaria investigada: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2Q4I2zSy39k2ihSUOCMjemU_58mNFAAHe-

h8bWazqObxP2vw/viewform?usp=pp_url

Anexo 2. Cuestionario con la respuesta de los 32 docentes participantes de la secundaria oficial investigada: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1MJl9aoAUjC_WcFhwemxPiXcqyZkDEmaoYqEJbUZMU-Gk/edit?resourcekey#gid=478640718

Capítulo 3

Habilidades digitales: una introducción a la selección de recursos

*Abraham González García
Juan Ramón García Chávez
Ileana Belén Guzmán Zaragoza*

Resumen

El objetivo central del presente artículo permite presentar una forma adecuada de desarrollar habilidades digitales para seleccionar y evaluar la confiabilidad de la información que se encuentra en las páginas web de Internet. La idea principal es presentar un video educativo utilizado en contextos de educación y enfocado a la motivación y a los objetivos de aprendizaje esperados al término del nivel secundaria. Por lo que se opta por utilizar una metodología de investigación basada en el *Storytelling*. La recolección de la información está sustentada en aspectos teóricos y lúdicos en la educación que reflejan una diversidad de recursos digitales y estrategias.

Introducción

El contexto que se propone para poder llevar a cabo este proyecto se deriva de la experiencia docente a nivel secundaria y de la falta de herramientas evaluativas para el ingreso a la educación media superior que sustenten la adquisición de habilidades digitales esperadas al término de dicho nivel educativo.

En la actualidad, nos encontramos en un mundo donde los adolescentes son considerados “nativos digitales” (Prensky, 2001). Dichos adolescentes nacieron inmersos en un lugar en donde ya había Internet, teléfonos celulares, videojuegos y, por supuesto, redes sociales. Muchos de nosotros que no somos parte de esa generación, solemos tener algunos problemas con la adaptación de las nuevas formas de enseñar y aprender, sobre todo, con las formas de trabajar de aquellos que son considerados nativos digitales. La forma tradicional de lectura ha pasado a ser obsoleta, hoy en día no se lee cuando se está frente a una computadora, más bien se “navega” (Albarello, 2011). Cualquier dispositivo electrónico con conexión a Internet, proporciona información de todo el mundo de manera instantánea, no obstante, se debe tener la habilidad para darse cuenta si esa información es veraz o no.

Como menciona Piscitelli (2007), los consumidores y próximos productores de todo aquello que existe, son los nativos digitales. Por lo tanto,

es preciso acortar las infinitas distancias con los inmigrantes digitales. Y así, aprovechar la posibilidad de comunicación y coordinación conductual, que puede ser considerada atrocemente difícil o quizás imposible sin la presencia de mediadores tecnológicos que cubran ambas generaciones.

Los modos de pensar han cambiado derivado del entorno digital en que nos encontramos en el día a día (López, 2012). En este sentido, la práctica docente debe innovarse y crear un puente que se adapte a las nuevas formas de aprender y a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y así, formar parte de la nueva era digital.

El docente tiene la responsabilidad de generar un clima de confianza para que los estudiantes tengan la motivación de experimentar, indagar, reflexionar y, sobre todo, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Anijovich, 2016). Asimismo, se deben emplear estrategias innovadoras que promuevan el trabajo en equipo y colaborativo, dando paso al reconocimiento de las fortalezas y debilidades que hacen único a cada estudiante.

Existe una variada y gran cantidad de información en Internet que puede ser de suma utilidad para la realización de tareas y trabajos escolares de cualquier tema. No obstante, esta gran cantidad de información tiene ciertos riesgos como el desorden, no se sabe si los contenidos son de calidad y además se tiene la incertidumbre de que las fuentes de información pueden no ser confiables (Sáez, 1999). A causa de esto, el trabajo del docente es fundamental y tiene un papel importante como facilitador de la información, planeando y preparando los contenidos de la clase con anterioridad para transmitirlos a los alumnos. Estos últimos confían en que el docente se dio el tiempo de indagar y encontrar las mejores fuentes de información para ponerlas a disposición de los participantes de la clase.

En este contexto se presume la relevancia de desarrollar las habilidades digitales en el ámbito transicional de la educación secundaria al bachillerato, un salto educacional significativo donde se ha identificado que los adolescentes de nuevo ingreso al nivel medio superior, no cuentan con suficientes conocimientos, actitudes y habilidades que le permitan mejorar su desempeño como estudiantes y así, poder insertarse de una manera competitiva al mundo laboral o bien, continuar con su formación de pregrado.

1. Fundamento teórico

1.1. Habilidades digitales

El tema que se pretende abordar requiere la exposición de conceptos referentes a las habilidades digitales necesarias para la lectura de recursos en la red. Así pues, de acuerdo con la aportación de Van Deursen y Van Dijk (2009), se proponen cuatro ejes o clasificaciones de dichas habilidades. Las habilidades operativas y formales de Internet están dirigidas al medio por el cual se interactúa. Por otro lado, las habilidades de información y las estratégicas se enfocan en la resolución de problemas, acreditación y discriminación de las fuentes de información mediante las rutas navegadas por la hipertextualidad (Fajardo et al., 2016).

Por un lado, Mateo y Martínez (2006) describen las habilidades digitales como un proceso en la selección de conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para que una persona pueda realizar actividades enfocadas en un contexto específico de su propia realidad. Por el otro, distinguimos que la persona posee actitudes y valores que diferencian potencialmente la ejecución de las actividades, obteniendo resultados a distintos niveles.

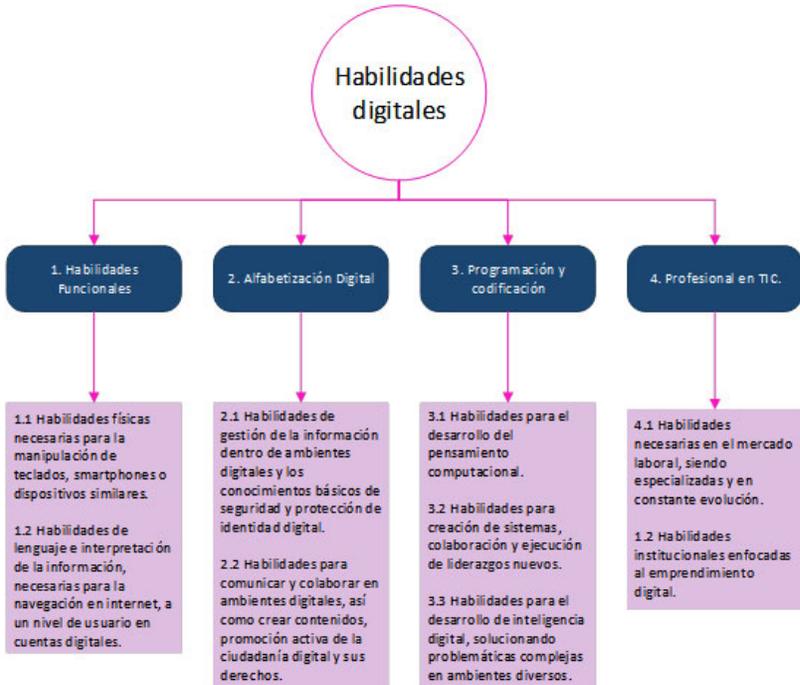
Es así, que en la figura 1 podemos observar la clasificación formal de las habilidades digitales utilizada en México, basada en los estándares de la UIT, la UNESCO y la Unión Europea, la cual, presenta un nivel básico de operatividad, un segundo nivel enfocado en la educación alfabetizada. Finalmente, los niveles tres y cuatro se sustentan en los apartados especializados del campo profesional y laboral.

Considerando el contexto en el cual se desarrolla la presente propuesta, nos ubicamos dentro del rubro de alfabetización digital, específicamente en el apartado 2.1 referente a las habilidades de gestión de la información dentro de ambientes digitales como lo es Internet. Concebida como una habilidad de vital importancia para los alumnos que egresan de secundaria y se incorporan al bachillerato. Si bien es cierto que las habilidades operativas-funcionales en las nuevas generaciones se presentan con naturalidad, es necesario que los alumnos refuercen dichas habilidades para un mejor desempeño dentro de la sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, se pretende abordar además las habilidades funcionales, especialmente aquellas que requieren la interpretación de la información y que son necesarias para navegar en Internet, esto, referente a los aspectos de búsqueda, investigaciones, realización de tareas y detección de validez de la información.

Figura 1.

Clasificación del marco de habilidades digitales SCT.

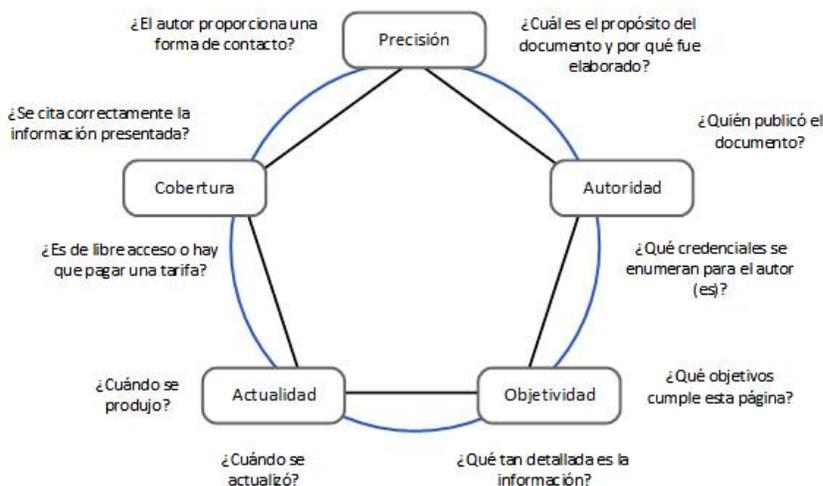


Nota. Elaboración propia. Basada en la clasificación de Secretaria de Comunicaciones y Transportes (2019).

En la figura 2, distinguimos los cinco criterios de evaluación de los recursos en la red: precisión, autoridad, objetividad, actualidad y cobertura (Kapoun, 1998). Podemos señalar que la rapidez es el atributo que sustituye a la precisión en la mayoría de las estrategias de elección de recursos utilizadas por los estudiantes de secundaria. La premura en la búsqueda de información ocasiona que aspectos básicos se dejen de lado

al momento de realizar investigaciones. Los indicadores propuestos por Kapoun (1998) resuelven, por medio de preguntas, de forma práctica e inmediata el análisis de confiabilidad de una fuente consultada.

Figura 2.
Criterios para evaluar los recursos digitales.



Nota. Elaboración propia. Basada en los criterios para evaluar las páginas web (Kapoun, 1998).

Por otro lado, Cooke (1999) proporciona una lista de elementos de análisis que se aplican en función de la información consultada. Dichos indicadores son: propósito, cobertura, autoridad y reputación, exactitud, actualidad y mantenimiento, accesibilidad, presentación y organización de la información, facilidad en el uso y comparación con otras fuentes. Aunque se nos presentan como indicadores dependientes entre ellos mismos, es posible generalizarlos y utilizarlos como parámetros para análisis de cualquier fuente de información.

En tercer lugar, tenemos el aporte de Codina (2000) el cual indica que el análisis de la información digital puede centrarse especialmente en el estudio del contenido y la autoría. No obstante, presenta seis indicadores generales que contienen estos elementos: autoría, contenidos, acceso a la información, ergonomía, luminosidad y visibilidad.

Después de analizar las diferentes propuestas, se decide trabajar con el autor Jim Kapoun para el contenido del video. Sus criterios son sencillos y prácticos al momento de explicarlos a un público adolescente de secundaria. Sus indicadores marcan la pauta para el diseño del producto en forma de video educativo.

1.2. Video como apoyo al aprendizaje

La definición de video educativo puede resultar bastante ambigua; sin embargo, se puede precisar que utilizar videos con propósitos didácticos permite a los profesores un medio por el cual pueden transmitir conocimientos que los alumnos, de forma pasiva, reciben mediante sus sentidos (Bravo, 1996). Un acercamiento a la definición del video con enfoque instructivo es, de acuerdo con Schmidt (1987), un conjunto de contenidos que tienen como objetivo que el alumnado domine el modelo de conducta al cual se desea llegar. Obteniendo así cierto grado de dominio sobre los contenidos mostrados.

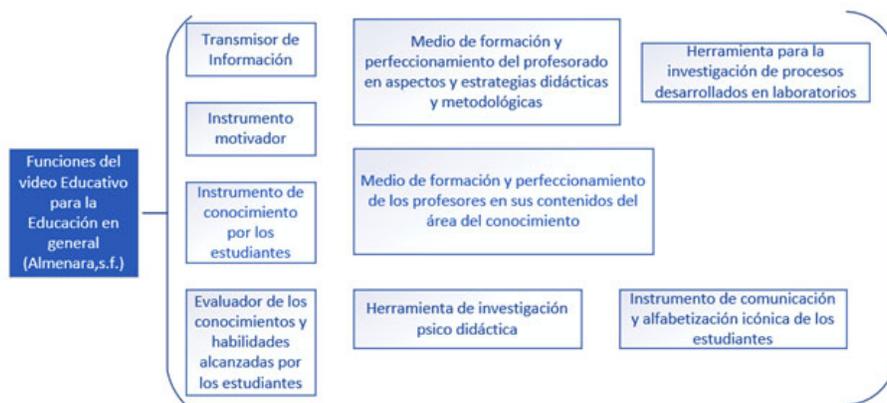
Desde un punto de vista metodológico el vídeo educativo utiliza elementos de lectura analítica, crítica o generadora de conciencia, mediante el uso de videográficos con un enfoque a lo educativo (Hernández, s. f.). Algunos autores conciben al video como un complemento o apoyo en la educación. Para Martínez (1991) el video educativo tiene como objetivo principal transmitir información, sin embargo, no se asegura la retención y asimilación de la misma, por lo que se pierde la esencia de los objetivos y podría no concretarse el aprendizaje.

Resulta interesante identificar los tipos de videos educativos pudiendo ser: vídeos científicos, didácticos, pedagógicos, sociales, para el desarrollo, vídeo-proceso, videoarte o creativo. Concluyendo que el fin de realizar un vídeo educativo dependerá de aspectos del contexto, del público al que va dirigido y de los objetivos de su realización (Hernández, s. f.).

A continuación, en la figura 3 se puede observar como Almenara (s. f.) engloba las funciones del video educativo y su inserción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3.

Esquema de Funciones del video educativo.



Nota. Elaboración propia. Basado en conceptos de Almenara (s. f.).

El video como transmisor de la información es la esencia tradicionalista. Los estudiantes adquieren la función de receptores de dicha información y estos la reciben, puede generar conocimientos, pero a la vez contiene distractores que si no se consideran podría complicar el proceso de aprendizaje del alumno. En la actualidad el factor creativo, dinámico y estructural es indispensable en el video educativo. Un aspecto importante al momento de desarrollar estos productos es la oportunidad de identificar los contenidos curriculares.

Si nos ubicamos en la escala de tiempo previo al 2000, encontramos que Márques (1999) indica que para realizar actividades con videos educativos, debían tenerse a disposición todos los aparatos designados para dicha actividad antes de empezar una clase, por lo que regularmente se necesitaba un área designada a lo audiovisual. Además, era necesario tener muy claro por parte del docente cuál era el propósito de la visualización del material para concluir con un espacio de preguntas, dudas y opiniones sobre el contenido del video educativo. El contexto mencionado es totalmente distinto al actual. La duración de un video, siguiendo con el autor, varía de acuerdo con el nivel académico, dependerá totalmente del contexto del sujeto. Si el video se proyecta en un aula o se elabora para que el usuario lo reproduzca desde su teléfono inteligente, resulta complicado pensar en un video con duración mayor a cinco minutos.

Debido a las características que anteriormente tenían los videos educativos, la posibilidad de obtener estos materiales didácticos se reducía a la visita de una videoteca. Ahí los videos esperaban que una clase se adecuara a ellos, por lo que se puede decir que los contenidos tenían características de material didáctico extra a los temas abordados en clase. Para que el video fuera de calidad, se sumaban los aspectos técnicos y expresivos; así como los aspectos pedagógicos que son la parte sustancial de su creación (objetivos, contenidos, adecuación para la audiencia, planteamiento didáctico y guía didáctica).

Finalmente, el video educativo funciona como una estrategia complementaria a los métodos de enseñanza, que en muchos de los casos no pretende sustituir la relación docente-alumno. Uno de los usos planteados en esta propuesta es utilizarlo como un elemento motivador para el estudiante capaz de transmitir el conocimiento.

El video educativo es un medio que por sí mismo no genera aprendizaje. Desde el punto de vista educacional este puede contener diversidad de utilidades que son clasificadas por los autores de diversas formas. Para adentrarnos en aspectos donde adquiere mayor relevancia es importante mencionar algunas ventajas, según Marqués (1999): su versatilidad, capacidad de motivar, desarrollo de actitud crítica, medio de expresión, información sobre fenómenos de difícil observación, repetición sin mucho esfuerzo, desarrolla y potencia la imaginación e intuición, puede representar aspectos reales o no representarlos, y puede usarse como mecanismo de adoctrinamiento.

1.3. *Storytelling* en educación

Las historias en su concepción son una descripción narrativa que requiere de una serie de pasos históricos para plantearse preguntas y respuestas; donde los personajes vivencien un momento de crisis y así explicar cómo el protagonista logró solucionar dicha situación (Green, 2004). Para Bruner (1986) la narrativa es un medio que evoca principios abstractos e imaginarios moldeándolos de tal forma que cumplan una finalidad concreta. Particularmente enfocándose en aspectos de la experiencia, forjándola en un tiempo y espacio; para compartirla en la actividad humana en general.

De esta forma, se comprende que el *storytelling* funciona como estrategia para crear y narrar historias dirigidas a un fin, siendo la narrativa su principal atributo (Boal y Schultz, 2007). Para esto, el objetivo de la narrativa es crear un nexo entre un hecho ejemplificado a modo de narración con la realidad del sujeto, para crear experiencias con el estudiante. Si bien el *storytelling* sirve como aspecto narrativo no hay que dejar de lado la posibilidad de utilizarlo en videos educativos.

Por esta razón surge el concepto de multimedia *storytelling*, que al momento de ponerla en práctica se enfoca en medios como el texto, audios y videos (Sowerby, 2019). Las historias aprovechan potencialmente las fortalezas de su medio; tal es el caso de los videos que muestran directamente la acción o comportamiento, como actividades en lugares lejanos de difícil acceso, para comprender o interactuar mediante la experiencia de otros. Por su lado, las fotografías tienen el potencial de captar una situación emocionante en un momento específico, cada participante le da el valor personal a lo que se puede percibir con solo una imagen. En cuanto a los sonidos, es destacable identificar que el sonido forma parte de la realidad, sonidos ambientales, melodías y audios con contenido agradable invocan a la imaginación, el participante se concentra especialmente para captar un sonido que llamó su atención. Finalmente, los gráficos, permiten una concepción abstracta para explicar situaciones, sobre todo en la concepción de información compleja (Red Internacional de Periodistas, 2011).

La narración multimedia permite generar empatía con el público objetivo, enfocándose en las historias y en la forma en que se presentan para la transmisión de emociones y contenidos. En general, la parte humana que nos permite compartir la experiencia es la parte sustancial que genera vínculos fuertes en la forja del conocimiento que se plantea. Al momento de presentar situaciones a modo de historia donde el protagonista puede tener un problema similar al que se enfrenta el estudiante y mostrarle como el héroe solucionó la disyuntiva.

2. Metodología

En función de su objetivo didáctico se elabora un video cognoscitivo, con el objetivo de dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema de habilidades digitales (Bravo, 1996). Su género es expositivo (Quiroga, 2017). El video educativo propuesto se diseña a partir de los objetivos de aprendizaje que deban ser logrados, para facilitar la comprensión y la retención del contenido. Se busca alcanzar una alta potencialidad en la transmisión de la información dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que el video, por sí mismo, pueda transmitir un contenido educativo completo (Bravo, 1996).

Adicionalmente se busca que el video sea de uso didáctico de apoyo o motivador. Como estrategia de implementación el video se presentará a los estudiantes de secundaria como un recurso complementario, mostrado por el docente. Se pretende que funcione, además, como motivador para promover respuestas activas y estimular la participación de los alumnos que lo han visto, generando empatía con los personajes y situaciones abordadas dentro del mismo (Camarillo, 2006).

Para presentar un relato, se deben considerar tres elementos básicos según Guijosa e Hiriart (2003):

- Personajes: Protagonistas, secundarios, antagonistas y fugases.
- Ambiente: Escenarios, elementos abstractos y ubicaciones.
- Acciones: Todo lo que hacen, sienten o piensan los personajes dentro de los ambientes.

De ahí, se desprende el desarrollo de las escenas del video; fundamentadas en la pirámide de Freytag (1895) la cual permite estructurar un *storyboard* llamativo para la audiencia objetivo, logrando identificar los sucesos clave dentro de la narración. A continuación, se explican en la Tabla 1 los elementos de dicha pirámide y su adaptación al producto audiovisual.

Tabla 1.
Pirámide de Freytag para video educativo en habilidades digitales.

Cinco actos de la Pirámide de Freytag.		
Actos	Descripción de la fase	Descripción de la escena del video educativo
Exposición	Se introducen los elementos de la historia y se presenta el conflicto.	La protagonista tiene que realizar una tarea, pero no sabe identificar información confiable.
Acción ascendente	Se presentan elementos que ayudaran a la resolución del conflicto, sin adentrarse en la totalidad de conclusión.	Aparece un personaje secundario y aconseja a la protagonista sobre un autor para validar las fuentes de información confiable.
Clímax	Se presenta el conflicto con mayor fuerza, puntualizando a través de los hechos y es el momento de mayor tensión de la narrativa.	El personaje secundario explica cada uno de los puntos del autor para validar fuentes de información confiable, dando ejemplos e interactuando con la protagonista.
Acción descendente	Es una etapa donde se pretende preparar a la audiencia para la resolución del conflicto final.	La protagonista evalúa una fuente usando los consejos del personaje secundario.
Catástrofe / resolución	Es el desenlace de la narrativa, en el cual los personajes han culminado su cambio y la problemática se cierra.	La protagonista termina la tarea y es evaluada, y prende a evaluar información confiable de Internet.

Nota. Elaboración propia. Basado en los cinco actos de un relato según Freytag (1895).

La propuesta consiste en la realización de un video educativo para desarrollar habilidades digitales en estudiantes de secundaria con base en los elementos previamente mencionados, el producto final está montado en la plataforma de YouTube y se espera que pueda ser de utilidad para docentes y demás usuarios: <https://www.youtube.com/watch?v=k9rvvma6Llk>. El siguiente paso es mostrar a los alumnos el video y posteriormente aplicar un instrumento en forma de encuesta cualitativa, que aborde los aspectos emocionales y de motivación que se generaron en

los estudiantes, así como los aprendizajes alcanzados. Esta investigación se encuentra en proceso por lo que aún está en forma de propuesta y se presentará en posteriores ponencias.

3. Contexto

El presente proyecto se llevará a cabo en la secundaria mixta 11 “Amelia Guadalupe Covarrubias Covarrubias”, la cual se encuentra ubicada en Lomas de Polanco, Guadalajara, Jalisco. Es una secundaria pública tradicionalista que brinda servicios en el turno matutino y vespertino. Como herramientas de apoyo para la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuenta con un laboratorio de computación con conexión a Internet de manera alámbrica y las aulas están equipadas con proyector y bocinas.

En el año de su fundación (1971) fue nombrada como Secundaria para Varones número 8, tenía una gran demanda ya que solamente existían 7 secundarias. Actualmente cuenta con un total de 380 alumnos por los dos turnos. Para poder implementar dicho proyecto, se considerará a 25 estudiantes (16 mujeres y 8 hombres entre 14 y 15 años) pertenecientes a tercero.

Los alumnos cuentan con computadora personal y dispositivos electrónicos (celular, tableta, entre otros) y consideran que tienen habilidades digitales desarrolladas debido a que tienen redes sociales y son capaces de publicar y compartir información que encuentran en Internet. En este sentido, los adolescentes se encuentran expuestos a enormes cantidades de información falsa que puede poner en riesgo su identidad y la de los demás, por tal motivo, se busca lograr una motivación que los lleve analizar previamente la información que están compartiendo en sus redes sociales y realmente desarrollar habilidades digitales.

Se proyectará el video en el laboratorio de computación y se les pedirá que presten la debida atención. Al término del video deberán de contestar una breve encuesta de cinco preguntas con enfoque cualitativo para poder conocer sus impresiones sobre el mismo y posteriormente hacer un análisis de los resultados e identificar si lograron, a través del video educativo, retener información importante para la selección y evaluación de fuentes digitales alojadas en la web.

4. Conclusiones y discusión

A final, el video educativo ha logrado adaptarse al aspecto tecnológico a una velocidad acelerada, mientras que algunos autores mencionan las ventajas y desventajas de utilizar dicha metodología, ellos vislumbran su uso como algo novedoso e innovador; por lo que es agradable ver que aún no se pierden los objetivos centrales al aplicarlo en el ámbito educativo. Por el contrario, se han ido potencializado sobre todo en su facilidad de masificación y aspectos narrativos.

Se puede decir que realizar un video educativo tiene actualmente tres ventajas: la facilidad para realizarlo, editarlo y programarlo con dispositivos de computadora y/o teléfonos inteligentes; la facilidad de compartirlo en redes sociales, plataformas educativas, guardado en la nube y YouTube; y aspectos de la capacitación en línea. La realidad es que muchos realizan contenidos en video tutoriales, instruccionales, de apoyo, para comprender ideas, etc. Mientras que en el aula tiene una función sumativa al proceso de aprendizaje, en donde docente presenta los contenidos de acuerdo con la planeación didáctica diaria y con la capacidad de consultarlo en cualquier momento que el alumno lo requiera.

Al final de cuentas el video forma parte nuestra cultura actual, los desarrolladores de contenidos cada día son más, por lo que tener el sustento técnico, metodológico, creativo y sobre todo definir el cliente objetivo es lo que realmente marca la diferencia de la calidad de los videos. Aspectos llamativos sobre el *storytelling* cobran mayor impacto dentro de las redes sociales, puesto que al complementarlo con los videos educativos realmente puede potenciar el aprendizaje sobre contenidos específicos. En este aspecto se considera importante identificar si los alumnos de secundaria gustan de estos contenidos como elemento auxiliar en el aprendizaje dentro del aula. Aunque las etapas de diseño de herramientas, son las que conllevan mayor parte del tiempo, esta propuesta muestra en su mayoría el desarrollo de un video educativo con un fin específico, aun así, hace falta evaluar su efectividad dentro del aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Albarello, A. (2011). *Leer / navegar en internet: las formas de lectura en la computadora*. La Crujía. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Albarello/publication/351099610_Leernavegar_en_Internet/links/6086bd3d907dcf667bc5cdaf/Leer-navegar-en-Internet.pdf
- Almenara, J. (s. f.). *Propuestas para la utilización del vídeo en los centros*. http://www.lmi.ub.es/te/any96/cabero_bvte/
- Anijovich, R. (2016). *El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas. En gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Boal, K. B. y Schultz, P. L. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 411-428. 10.1016/j.leafqua.2007.04.008
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es vídeo Educativo? *Revista comunicar*, (6), pp. 100-105. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=6>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Camarillo, M. (2006). *Algunas modalidades en el uso didáctico del vídeo. En Medición de la efectividad de un video educativo acerca de la prevención del embarazo en adolescentes*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de las Américas. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/camarillo_r_m/capitulo3.pdf
- Casas, A. L. (2016). *El juego del cadáver exquisito, su provocadora iconografía y fundamentos de la misma*. [Tesis]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39046/>
- Codina, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: Conceptos, indicadores y métodos. *Revista española de documentación científica*, 23(1). https://www.researchgate.net/publication/45364331_Evaluacion_de_recursos_digitales_en_linea_Conceptos_indicadores_y_metodos
- Cooke, A. (1999). *Neal-Schuman authoritative guide to evaluating information on the Internet*. NealSchuman.
- En Minutos. (2020). *El origen de la sociología en minutos*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=aT3i3W4ZH_c

- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391010>
- Flores, F. y Villamar, Joel. (2012). Elementos para el desarrollo de presentaciones académicas en PowerPoint. *Investigación en educación médica*, 1(3), 152-156. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000300008&lng=es&tlng=es
- Freytag, G. (1895). *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*. Elias J. MacEwan.
- García, M. (2014). Uso instruccional del video didáctico. *Revista de investigación*, 38(81), 43-67. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=6>
- Green, M. (2004). *Storytelling in teaching*. Association for Psychological Science. <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>
- Guijosa, M. y Hiriart, M. (2003). *Taller de escritura creativa*. Paidós.
- Hernández, G. (s. f.). *El vídeo educativo*. http://www.cameco.org/mediaforum_pdf/ib02931.pdf
- Kapoun, J. (1998). Teaching undergrads WEB evaluation: a guide for library instruction. *College & Research Libraries News*, 59(7), 522-523. <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/23707/31079>.
- López, A. (2012). Reseña bibliográfica: Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? (N.Carr). *Ingenium*, 6(11), 67-68. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/706/Superficiales%20C2%BFQu%C3%A9%20est%C3%A1%20haciendo%20Internet%20con%20nuestras%20mentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, P. (2017). *El storytelling. Beneficios y aplicación en la enseñanza primaria*. [Tesis]. Universidad JAUME. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171872/L%C3%B3pez_Puigdollers_Paloma_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marqués, P. (1999). *Los videos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso*. Facultad de Educación, UAB. <http://www.pere-marques.net/videoori.htm>

- Martínez, F. (1991). Configuración de los videos didácticos. *Apuntes de educación*. (41), 13-15.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2006). *Más allá de la medición y la evaluación educativa*. La Muralla.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, Inmigrantes digitales*. <http://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/>
- Monart, H. (2014). *The irresistible power of storytelling as a strategic business tool*. <https://hbr.org/2014/03/the-irresistible-power-of-storytelling-as-a-strategic-business-tool>
- Piscitelli, A. (2007). Nativos digitales. *Contratexto*. (16), 43-56. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.782>
- Quiroga, K. (2017). *Géneros audiovisuales*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1378>
- Red Internacional de Periodistas. (25 de noviembre 2011). *Elementos de una buena narración multimedia*. <https://ijnet.org/en/story/elements-good-multimedia-storytelling>
- Sáez, E. (1999). La sociología en internet e internet para la sociología. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 2, pp. 217-241. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/869>
- Schmidt, M. (1987). *Cine y vídeo educativo*. Mec.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (Marzo 2019). *Marco de Habilidades Digitales*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf
- Sowervy, M. (10 de enero de 2019). *Narración multimedia*. <https://medium.com/@SowerbyMicaela/multimedia-storytelling-d151526cdb53>
- Van Deursen, A. J. y Van Dijk, J. A. (2009). Using the Internet: Skill related problems in users? online behavior. *Interacting with Computers*, 21(5), 393-402. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0953543809000551>

Capítulo **4**

Un modelo de desarrollo de alfabetización digital en Tijuana. De las percepciones a la acción e intervención en el espacio sociodigital

Gerardo Guillermo León Barrios

Resumen

Este escrito presenta una propuesta de intervención en niñas, niños y jóvenes del Sistema Educativo Municipal de Tijuana. Como resultado de un programa de Alfabetización Digital implementado en esta institución, se ha recurrido a los principios de investigación acción a través de la alfabetización digital. En primer orden se presenta un marco interpretativo desde la ecología mediática, desde el cual se comprende y permite acercarnos desde una mirada distinta a los aspectos que rodean a este grupo etario y sus interacciones con y en medios y nuevos medios. En el 2021 se realizó una fase en la cual se trabajaron sus percepciones y valoraciones de estos sobre los medios y nuevos medios. El resultado permitió terminar de diseñar un modelo de Alfabetización Digital para la Construcción de Comunidad, con el objetivo de trascender los tipos de alfabetizaciones más comunes en el medio educativo, y apostar por ofrecer recursos de acción e interacción para fomentar la colaboración, la comunidad y reforzar el tejido social en sus prácticas sociodigitales.

Introducción. El cuerpo del iceberg, lo que la pandemia hizo visible en el uso de medios y nuevos medios

La irrupción de la pandemia por el Covid-19 implicó un reordenamiento de diversas prácticas de la vida social, como la economía, la salud, el comercio, el entretenimiento, los servicios, entre otras prácticas de la vida cotidiana del mundo contemporáneo. Esto, sin duda, trastocó el mundo educativo. En los tiempos de confinamiento, tanto estudiantes como profesores se vieron volcados al uso de medios digitales como alternativa para resolver el compromiso enseñanza aprendizaje. Todo ello implicó la puesta en marcha de una serie de aprendizajes, desde los básicos a los altamente desarrollados, sobre el uso de diversos dispositivos y estrategias para enfrentar tal desafío. No todos estábamos habilitados para un uso tan alto y complejo como el que demandaba el número de horas frente a todo tipo de pantallas.

En el caso de estudio que evoca este escrito, el Sistema Educativo Público Municipal de Tijuana (SEPM), los estudiantes de primaria y secundaria habían recibido un cierto tipo de educación sobre el uso de recursos tecnológicos para aprender habilidades básicas de acceso y uso de software y hardware. Sin embargo, hasta mediados del año 2020 y en plena cresta de la pandemia, se carecía de una educación integral que conjunte una formación de los elementos tecnológicos con sus componentes sociales. Esto es, un programa de alfabetización en medios y nuevos medios que trascienda los limitados programas educativos que “enseñan” habilidades y conocimientos de la tecnología, dotando de elementos reflexivos para formar un criterio más crítico, constructivo y colaborativo en las prácticas sociodigitales. Este desafío requiere reconocer, por consiguiente, las implicaciones sociales que derivan de su uso. Donde estos, los medios sociodigitales, no son únicamente recursos materiales que nos facilitan ciertas tareas en la vida diaria, sino que son espacios complejos donde se expanden las relaciones sociales, influyen en la construcción de nuestras percepciones y valoraciones del mundo y, de manera muy importante, representan el tipo de sociedad que estamos construyendo todos y cada uno de los que participamos en los espacios sociodigitales (Scolari, 2022).

Queda claro, por lo tanto, que el escenario disruptivo de la pandemia sacó a flote el resto del cuerpo del iceberg en cuanto a los problemas de uso y desarrollo de competencias de medios digitales, como son por ejemplo “brechitas digitales”, accesos diferenciados (en profesores y alumnos), así como habilidades desniveladas (también, en entre profesores y estudiantes). En este marco y condición, este escrito presenta un análisis de la percepción de usos de medios y nuevos medios en estudiantes de primaria y secundaria de la SEPM de Tijuana, como resultado de la aplicación de actividades y ejercicios de Alfabetización Mediática e Informativa durante los meses de septiembre, octubre y noviembre. A partir de este diagnóstico se crearon las bases de una propuesta de Alfabetización Digital para la Construcción de Comunidad (AD+CC 3.0). Este modelo busca responder a las necesidades una formación integral de medios digitales desde tres ejes: de comprensión y formación de pensamiento crítico sobre los medios y nuevos medios, analizar

reflexivamente los usos cotidianos de sus plataformas y servicios para, finalmente, habilitarse en la formación de competencias para participar activa y constructivamente en medios y espacios sociodigitales.

1. Breve marco interpretativo: ecología mediática y prácticas situadas

Para pensar en las formas en que niños jóvenes y adultos se relacionan con los nuevos medios y sus plataformas en el escenario de la web 2.0, no podemos dejar de lado que tanto los viejos medios como los dispositivos digitales y sus servicios de redes sociales conviven en el mismo ambiente. Si bien la Televisión fue el dispositivo informacional por excelencia del siglo XX y parte del XXI, en las primeras dos décadas de este periodo la atención se concentró en Internet, dejando un poco de lado a los “viejos medios” (Scolari, 2008). Entendemos como nuevos medios a los dispositivos y plataformas que se despliegan con el soporte de Internet y de la web 2.0 en particular, y a los viejos como aquellos que tienen base tecnológica análoga. Frente a este escenario, sigue siendo importante conocer qué está sucediendo en un ambiente donde ni los nuevos medios dominan por completo el escenario mediático ni los viejos medios han desaparecido en su totalidad; sus cambios son fundamentalmente progresivos y orgánicos. Así también sigue presente la pregunta por los contenidos e información a la que se accede, dado que desempeñan un papel importante en la diversidad de pantallas, lenguajes y plataformas, y unos y otros se combinan, hibridan y mutan detonando con ello el consumo de transmedial (Scolari, 2013), que representa en esencia interactuar, ver y disfrutar de formas simbólicas complejas en una amplia gama de pantallas y lenguajes, siendo esta una característica del nuevo escenario hipermedial.

La otra parte de nuestro enfoque se encuentra en los actores sociales que conviven en diferentes ambientes socioculturales con una experiencia en el uso de medios y medios digitales muy diversa. Una forma de distinguir esta variedad es pensar en dos categorías, los nativos digitales y los migrantes digitales. Quienes viven de manera más intensa estos procesos son niños y jóvenes, en especial los vinculados a Internet, son

considerados nativos de estos escenarios por haber nacido, crecido y desarrollado sus marcos de percepción y acción desde el mundo tecnológico y digital. Este vínculo entre los jóvenes y los medios digitales despliega una serie de prácticas y comportamientos en su vida cotidiana, los espacios escolares y en la dimensión afectiva, una socialización que prescribe prácticamente muchas de sus formas de actuar. Y están los migrantes digitales, quienes hemos crecido teniendo un acercamiento importante a los medios análogos, pero que fuimos poco a poco incursionando en los ambientes sociodigitales por diversas causas y circunstancias. Si bien existen diferentes posturas al respecto, lo cierto es que estamos ante un cambio sociocultural inminente y de profundo calado en las formas de interacción tecnológicamente mediada. La interactividad y el conocimiento de las nuevas herramientas tecnológicas han detonado en las nuevas generaciones la necesidad de aprender nuevas competencias cognitivas y un uso de medios digitales y recursos tecnológicos complejo y diversificado (Aguaded, Vizcaíno-Verdú y Sandoval-Romero, 2019).

La ecología mediática como marco interpretativo: ambientes, ámbitos y atmósferas simbólicas

La noción de ecología de los medios es una herencia directa del pensamiento de Marshall McLuhan. Su discípulo Neil Postman, posteriormente Lance Strate (2017), ha propuesto a esta perspectiva interpretativa (*media ecology*), más que como una analogía de la concepción biológica, como un recurso epistémico que se refiere al estudio de los medios como ambientes socioculturales, donde sus actores viven y desempeñan funciones, y trata de comprender las relaciones e interacciones que se crean entre todos y cada uno de los elementos del ecosistema al cual pertenecen. Esto le da un giro a las perspectivas del determinismo tecnológico y tecnologicistas y dirige el sentido hacia una nueva percepción de los medios comunicativos como atmósferas socioculturales complejas.

Siguiendo al mismo Postman (Islas y Bernal, 2016), el cambio tecnológico no es “aditivo sino ecológico”. Esto significa que un medio, así como sus contenidos, sus audiencias o prosumidores, su carácter institucional y comercial, tensan una relación de implicación en los universos

simbólicos en los que se usa y apropia. De tal manera que todos los elementos que componen un sistema social son trastocados, afectados y transformados por los elementos que crean y determinan este ambiente. A esto, Postman lo nombra como “cambio ecológico” (*ecological change*). Por nombrar un ejemplo, las series de televisión como un nuevo momento del *broadcasting*, pero que en un nuevo formato ha transformado hábitos de consumo, así como formas de percepción y acción sobre el entorno desde las prácticas y usos del ocio y el tiempo libre. Con esto afirmamos que la ecología de los medios considera los cambios culturales desde un orden sistémico y complejo (Arribas y Islas, 2016). Según esta perspectiva, la llegada de un nuevo medio trae consigo cambios, tanto positivos como negativos en ese ambiente. Por ello consideramos que Internet y los medios digitales son un factor de importantes cambios en las generaciones (nativos y migrantes digitales), dado que se los han apropiado y con ello se ha creado un proceso ecológico que detona un cambio en la idea sobre el actor que se relaciona con estos: de considerarlo un receptor pasivo y sometido a la influencia de los mensajes, se ha pasado a crear la noción de actor activo y selectivo en relación con los contenidos (Jensen y Rosengren, 1997; Levy y Windahal, 1985).

Por lo tanto, cabe preguntarnos, ¿cómo se asumen las destrezas y habilidades para saber utilizar las tecnologías de una manera adecuada?, ¿dónde entran en juego factores como las brechas digitales y el analfabetismo digital? En este sentido, la ecología de los medios se centra en denunciar cómo los medios afectan al actor social. Esta perspectiva va más allá y busca la comprensión de la interacción con los medios y cómo esta facilita o impide nuestras posibilidades de interactividad en esos entornos, estructuras y contenidos. Como se puede apreciar, bajo el paradigma ecológico el actor social tiene una función diferente, y es entendido como *prosumidor* (Benassini, 2014), noción de origen inglés que articula las palabras *producer* y *consumer*, y que se refiere a que el receptor, la audiencia, o el consumidor asumen simultáneamente las funciones de productor-creador y consumidor de contenidos.

Por otro lado, bajo la misma propuesta de la ecología de los medios, Henry Jenkins propone la noción de convergencia cultural. Esta noción describe cómo el flujo de contenidos, a través de múltiples plataformas

mediáticas y la cooperación entre múltiples industrias mediáticas, crea un complejo comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir a cualquier parte en busca del tipo de contenido deseado, de experiencias, entretenimiento e informacionales (2008). De esa manera el contenido mediático existe dentro de las distintas plataformas que nos envuelven en nuestra vida cotidiana.

Sin duda, la convergencia cultural es un elemento de análisis sugerente, permite entender el comportamiento ecológico de las industrias mediáticas y, a la vez, cómo el prosumidor está asumiendo su lugar como actor que disfruta el consumo, elige sus propios contenidos y crea los propios, estimulado por la creatividad y la autonomía que le demanda el ambiente y por lo que desea expresar en estas plataformas fuera del tiempo y espacio tradicionales. El prosumidor es el que investiga, edita y elige e interactúa activamente, todo ello situado en pautas y reglas de su vida cotidiana. Jóvenes, niñas y niños desarrollaron ya formas más eficientes que ponen en juego la capacidad de desempeñar múltiples funciones y poseer habilidades combinadas. Los aprendizajes que demanda la interacción a través de dispositivos móviles responden a las necesidades de esos entornos, que son dinámicos, rizomáticos y acelerados. Podemos aducir, sin duda, que está apareciendo un nuevo actor social, que demanda adecuar el imaginario social y educativo a las exigencias de aprendizaje que impone la ecología cultural.

Consumo mediático e interacciones sociodigitales bajo crítica

No todo es miel sobre hojuelas en cuanto a este escenario. Bastante se ha dicho que los medios sociodigitales, las plataformas y redes sociales se han colocado como elementos importantes en nuestras vidas, todavía más en la vida social de niñas, niños y jóvenes. Son sumamente adaptables a nuestra vida cotidiana y a nuestras aspiraciones y deseos, dado que por un lado permiten realizar un sinnúmero de actividades como lo es comunicar ideas, expresar emociones, buscar información, difundir y promover información, hasta comercializar productos y servicios, y todo esto desde una pantalla y en cualquier momento del día. Estos dispositivos

son, complementariamente, excelentes acompañantes y consejeros de nuestras más importantes decisiones, de nuestras historias y de nuestras representaciones.

Pero no debemos de perder de vista las siguientes preguntas ¿qué son?, ¿cómo y por qué llegaron a ser tan omnipresentes?, ¿de quién son?, ¿a qué intereses e ideologías obedecen? Si bien su desarrollo tecnológico es fascinante como resultado de un largo y sinuoso camino de hallazgos científicos y tecnológicos, cualquier mirada acuciosa y crítica no deja de ver su trasfondo ideológico, económico y mercadológico (Colombo, 2013). De esta manera, este telón de fondo nos obliga cuestionar, por un lado, su arquitectura tecnológica que diseña los ambientes en los cuales no sentimos tan cómodos y entusiastas, como por el otro comprender qué significa comunicarnos y expresarnos a través de ellos. Vale la pena, sin duda, insistir en observar y analizar a qué tipo y perspectiva ideológica nos adscribimos cuando participamos en ellos y con ellos, con qué marcos de poder y disputas por el nuevo espacio público y social virtual somos, gustosamente, colaboradores.

Los estudios tradicionales de los medios (sobre todo de la TV) se preguntaba por los significados y los contextos en los cuales eran consumidos los contenidos desde las “condiciones de existencia y horizonte cultural” como una “mediación tecnológica”, que generaban representaciones mentales, formas de interacción y procesos complejos de interacción (León, 2015 y Winocour, 2009). La noción de consumo refiere a un tipo de práctica de adquisición no solo de bienes materiales, sino también los de orden simbólico que están asociados a actividades y prácticas socioculturales que se van sedimentando hasta formar costumbres y rutinas, en este caso, de consumo. Dichos patrones refuerzan la persistencia de los significados y sentidos que gratifican y se disfrutan en el seno de la vida cotidiana, fundamentalmente en la familia, con el ámbito amical y social, y en el marco de una determinada temporalidad social y competencia cultural (García y Fabila, 1996). Esto lo consideramos un rasgo sociocultural que representa una nueva forma de vida social en el entorno de la ecología mediática actual.

2. Percepciones y valoraciones de los medios y nuevos medios en la vida diaria. Investigación acción y Alfabetización Mediática en el entorno educativo del SEPM

Este apartado representa una parte de los resultados del desarrollo del Programa de Alfabetización Digital en los niveles de primaria y secundaria de la Secretaría de Educación Pública Municipal, del Municipio de Tijuana. El proyecto de Alfabetización se ha desarrollado en tres etapas. La primera fue en el periodo de 2016 a 2018, en el cual se realizó un estudio diagnóstico con un diseño y programa metodológico de complementación con observación participante, entrevistas a profundidad, entrevistas grupales y encuesta, para conocer hábitos y usos de medios digitales en niñas, niños y jóvenes de esta institución. Como parte complementaria se hizo una primera prueba piloto de alfabetización desde el modelo de Guillermo Orozco (2010). Este resultado es un primer diagnóstico de prácticas, hábitos y condiciones en las que este grupo etario se desenvuelve.

La segunda etapa se llevó a cabo del 2019 al 2022, en la cual se diseñó un modelo de alfabetización en tres ejes: (I) implicaciones socioculturales de los medios y nuevos medios, (II) prácticas situadas y específicas de vida sociodigital y (III) comunicación y construcción de comunidad. En este modelo se implementó el programa metodológico de triangulación, teniendo en el centro las bases de la investigación acción con alfabetización digital, ya con un primer modelo denominado Alfabetización Digital para la Construcción de Comunidad (AD+CC 3.0). Este modelo se piloteó para afinar elementos de las competencias en el mismo proceso de “enseñanza” de los tres ejes. En cada uno de ellos se trabajaron secuencias didácticas donde la participación activa de las niñas, niños y jóvenes era el centro de la actividad y, a su vez, de información. La enunciación de sus puntos de vista y reflexiones en los ejercicios lúdicos derivó en una tercera etapa, que se implementó en el contexto de la pandemia. Esto dio como resultado un mapa de percepciones y valoraciones sobre los medios y los nuevos medios y sus posibilidades constructivas para incidir en una mejor vida sociodigital como grupos, colectivos y sociedad en general.

El cuadro que presentamos a continuación es el resultado de la sistematización y análisis de las enunciaciones en dos grandes ejes categoriales (Mi vida entre pantallas y mi vida en Internet) y a su vez cuatro subcategorías que se convirtieron en objetos discursivos, de todos los participantes durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2021. Este es un mapa de argumentos que se formularon a través del análisis argumentativo y análisis categorial en un nivel básico.

Cuadro 1.

Matriz de argumentos sobre percepciones y valoraciones de uso de medios y nuevos medios.

Nombre actividad	Objeto discursivo	Oración argumento
Mi vida entre pantallas.	Influencia de los medios en la vida de cada persona.	<p>-La influencia de los medios en la vida de cada persona ha sido positiva por las herramientas tecnológicas que ofrece y lo fácil que han hecho ciertas actividades diarias.</p> <p>-El estar informados, comunicar, transmitir y generar nuevas opiniones se lo debemos en gran parte a los medios por lo fácil que es poder acceder a cualquier tipo de información en cualquier dispositivo.</p> <p>-Uno de los puntos que han influido más en la sociedad es el poder estar conectados a todas horas para poder mantener el contacto con seres queridos y amigos que se encuentran lejos de nosotros.</p> <p>-La influencia de los medios en la vida de cada persona es positiva, ya que gracias a estos se han conocido herramientas que son de gran utilidad y fácil uso para el desempeño escolar, laboral y de vida cotidiana en las personas.</p> <p>-Una de las grandes ventajas positivas de los medios es su impacto en las personas por la rapidez de estar informado con noticias nacionales e internacionales, sin la necesidad de esperar o salir de casa.</p> <p>-Los videojuegos educativos y programas para el desarrollo cognitivo también han sido una excelente herramienta para que las nuevas generaciones aprendan sobre el buen uso de la tecnología.</p> <p>-La influencia de los medios en la vida de cada persona ha sido positiva por lo fácil que fue realizar ciertas actividades como las clases en línea a causa de la pandemia, buscar información sin tener que salir de casa y mantener una relación con familiares y amigos que se encuentran lejos de casa.</p> <p>-La influencia negativa de los medios en la vida de cada persona también es que pueden ser un medio de distracción enorme.</p> <p>-Las <i>fake news</i> y los videos que no son educativos pueden generar malos hábitos de comunicación y transmisión en las personas.</p>

Nombre actividad	Objeto discursivo	Oración argumento
Mi vida en Internet: redes sociales.	Deterioro o beneficios de la convivencia con amigos, familia y escuela.	<p>-El deterioro por la influencia de los medios ha sido en gran parte por el uso excesivo que se les da y la falta de organización de tiempo para realizar otras actividades.</p> <p>-El <i>ciberbullying</i> y las <i>fake news</i> no son de provecho en la sociedad.</p> <p>-Los medios han generado un deterioro en la convivencia con amigos, familia e incluso la atención que se le debería de poner a la escuela por el uso excesivo que se les da a estos.</p> <p>-Existe un deterioro de convivencia con amigos, familia y escuela a causa de los medios por el uso excesivo que se le da a estos. Se pierde contacto y comunicación con los seres queridos por dedicarle más tiempo a los videojuegos, televisión, Internet; esto puede causar un aislamiento social en las personas.</p>
	Usos de Internet y redes sociales que afectan la convivencia con amigos, familia y escuela.	<p>-Los usos del Internet y las redes sociales han afectado en la sociedad principalmente por el tiempo excesivo que se les dedica a estos, perdiendo la convivencia familiar y de amistades.</p> <p>-Las <i>fake news</i>, el <i>ciberbullying</i> y lo peligroso que son las redes sociales cuando no se les da un uso adecuado y niños menores de edad las utilizan sin conciencia de lo que pueda pasar.</p> <p>-Otro punto que afecta de gran manera a la sociedad por el Internet y las redes sociales son los constantes estereotipos que se reproducen en estos dispositivos, y que los niños reproducen por creer que están bien.</p> <p>-Uno de los puntos más alarmantes es cuando los niños aprenden información falsa que se encuentra en Internet y la reproducen con sus conocidos.</p> <p>-El uso de Internet y redes sociales afectan a la sociedad porque pueden tornarse peligrosas al subir información sobre las personas en redes sociales.</p>
	Usos de Internet y redes sociales que benefician la convivencia con amigos, familia y escuela.	<p>-Las redes sociales e Internet pueden ser muy benéficas si se utilizan adecuadamente ya que ofrecen plataformas que permiten estudiar y obtener respuestas de manera rápida y eficaz.</p> <p>-Internet sirve para poder aprender nuevos idiomas.</p> <p>-Uno de los beneficios es aprender a realizar nuevas actividades gracias a los videos, plataformas y juegos académicos que ofrece Internet.</p> <p>-Un beneficio importante en tiempos de pandemia es que permite seguir estudiando a un porcentaje de la población.</p>

Fuente. Elaboración propia. Base de datos cualitativos proyectos Comunicación y competencias digitales para reforzamiento del tejido social UABC.

Al trabajar sobre las representaciones de las pantallas y de Internet, de manera generalizada, es que hay claras diferencias entre valoraciones positivas y negativas. Estos elementos siempre están en plena convivencia, se le ve lo bueno y se le ve lo malo, pero siguen siendo usados de manera importante.

Como resultado de este aprendizaje es que se vuelven más críticos en lo que ven y reflexionan, observando por ellos mismos que dentro de estos espacios hay implicaciones sociales importantes. Las representaciones de los medios de difusión en general se identifican mensajes aptos y no aptos para ellos, sobre todo por los valores que promueven. Otro de los aprendizajes importantes en este tema es la no utilización de las redes sociales para fomentar y promover temas que afectan la vida social. En casi todas las líneas de argumentos aparecen las *fake news* como prácticas negativas. Es claro que niñas, niños y jóvenes utilizan los medios de comunicación como herramientas de entretenimiento, y no los consideran herramientas de aprendizaje. En cambio, es innegable que construyen todo un universo de sentidos y significados. Muchos no lo hacen de manera consiente porque nacieron sumergidos en este mundo *multitasking*, como la capacidad de hacer varias tareas con diversas plataformas y lenguajes, de manera simultánea.

Las acciones de colaboración son un tema a resaltar que no está en estas percepciones, pero que se identificaron como elementos importantes en la manera en cómo se realizaban las prácticas. Niñas, niños y jóvenes realizan diversas acciones de colaboración con sus pares, y resuelven una gran cantidad de situaciones de su vida diaria. Sin embargo, no se dan cuenta del potencial que tienen estos aprendizajes para expandirlos a muchos otros ámbitos de la vida social. Por otro lado, estas prácticas deberían tener una mayor inclusión en el ámbito social escolar, ya que en otro ejercicio se observó la gran capacidad constructiva, por ejemplo, uno de los participantes propuso cómo ayudarían a la sociedad mediante las redes sociales.

Es claro que hace falta que alguna entidad institucional o un comité ciudadano o académico participe en la regulación de la actividad de este segmento social en cuanto a consumo de contenidos y uso de nuevos medios, pero sobre todo en prácticas sociodigitales. Los padres de familia no tienen suficientes recursos y criterios para hacer frente a este desafío en casa, o muchas veces ellos son usuarios sin comprender las implicaciones y la debida importancia por su impacto sociocultural. No hay espacio o institución que dote de elementos para formar un criterio más crítico en lo que se usa y consumen, dada la susceptibilidad ante

los riesgos de todo tipo en Internet. Se hace ineludible utilizar de forma más constructiva los medios de difusión, incluyendo a los nuevos medios, como una de las prioridades y necesidades actuales en materia de formación cívica en niñas, niños y jóvenes.

3. Propuesta de un modelo Alfabetización Digital para la Construcción de Comunidad (AD+CC 3.0)

La alfabetización mediática viene de la llamada, inicialmente, educación para los medios, que tuvo sus inicios en países como España, Francia, Inglaterra y Canadá, entre otros, que junto con la UNESCO (1984), implementaron una línea de intervención para responder a la preocupación que generaron las posibles repercusiones socioculturales ante el poder simbólico que mostraron los medios masivos de difusión y sus mensajes audiovisuales. La alfabetización mediática e informacional abarca un conjunto de competencias y conocimientos esenciales para los ciudadanos del siglo XXI: les dará, en efecto, la posibilidad de participar en el sistema mediático, desarrollar su espíritu crítico y adquirir conocimientos a lo largo de la vida para participar en el desarrollo de la sociedad y convertirse en ciudadanos activos (UNESCO, 2012). Estos esfuerzos iniciales intentaron contrarrestar la influencia sobre las grandes audiencias a través de la formación crítica de niños y jóvenes a través de la “educación”, perspectiva que representaba una educación del público para un consumo juicioso, informado y educado en cuanto a lo que representaba la cultura de masas y los contenidos de los medios de comunicación (Livingstone y Bober, 2005).

Las discusiones acerca de esta línea de intervención desde la comunicación y la educación parte de las tecnologías representan un excelente recurso y solución para la adquisición de conocimiento, solo que deben ser “bien” aplicados. Todo esto sin considerar que las llamadas TIC y los medios digitales no son por sí mismos la solución al retraso de alfabetización básica, sino una posible metodología de incorporación y asimilación en todos los ambientes de la vida cotidiana de niñas, niños, jóvenes y adultos. Livingstone (2008) distingue un importante debate en el tema de la alfabetización, relacionado con los alcances de este modelo

de intervención sobre los sujetos, un tema que trastoca criterios de ética y tiene que ver con que si la alfabetización mediática se debe considerar un beneficio en el orden individual, que logra cada sujeto con la incorporación de los elementos “aprendidos” para el manejo y conocimiento de los medios o, por el contrario, la alfabetización mediática representa “una práctica social y cultural” que socializa el “aprendizaje” con respecto a la mirada y reflexión crítica hacia los medios de comunicación y sus contenidos y, con ello, lograr una “mejor” alfabetización mediática.

A partir de esto se destacan dos importantes ejes de acción y apuesta a la alfabetización. La alfabetización informativa es considerada, en La Declaración de Praga (2003), como una condición para acceder activamente a la “sociedad de la información”. Atiende procesos de aprendizaje sobre uso y necesidades informativas, mediante el desarrollo de destrezas para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear para formar sujetos que tengan las competencias para hacer uso y comunicar información para abordar temas y problemas, una habilidad que se puede cultivar para intervenir en el mundo. El otro terreno de acción, que ha detonado amplios debates, propuestas y experiencias de acción, es la alfabetización mediática, que se entiende de manera fundamental como los aprendizajes desarrollados para “comprender” a los medios de difusión como “ventanas representan al mundo” o, en su caso, a través de los cuales se puede “representar el mundo” desde la visión del actor lego. En ambos casos, aún con las divergencias conceptuales y metodológicas, se tienen apuestas de intervención que desembocan en una dirección: dotar a las personas de habilidades para “usar” en su vida cotidiana los viejos y los nuevos medios, las redes sociales y otras plataformas como recursos para una relación medios-sociedad que promueva una calidad de vida tanto en lo individual como en lo colectivo.

El desafío y la apuesta de la AD+CC 3.0

Con base en estos principios, se asume en esta propuesta que el desafío de la alfabetización digital es plantear, articular y trascender la alfabetización mediática y la alfabetización informativa, lo cual considera que esta acción de intervención empodera a los sujetos sociales y construye ciudadanía en el nuevo orden social digital con el desarrollo, asumiendo

do derechos y responsabilidades en acciones individuales y colectivas (Buckingham, 2000). De manera más enfática, se podría decir que la alfabetización digital representa la posibilidad de que las personas desarrollen capacidades no solo para adquirir o utilizar la información, sino también desarrollar las habilidades necesarias para organizar, comprender y evaluar información a través de la utilización de tecnología digital, lo cual implica un conocimiento de cómo funciona este tipo de tecnología. Así como comprender de manera crítica de qué modo se les puede utilizar para evitar un doble riesgo: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, y olvidar las actitudes y los valores.

Como podemos ver, estos abordajes y reflexiones nos dan claros ejemplos de que la alfabetización mediática a través de los aprendizajes formales tiene buenos resultados. Pero no debemos dejar de considerar que la mayoría de los programas de alfabetización mediática se centran, de manera muy limitada en el conocimiento de los medios y nuevos medios, habilidades de uso, ciertos criterios de uso, en lugar de una intervención integral, como lo es el conocimiento y comprensión en sus implicaciones socioculturales, usos colaborativos y desarrollo de competencias para construir tejido social o formación de comunidad.

Cuadro 2.

Modelo Alfabetización Digital para Construcción de Comunidad AD+CC 3.0.

Ejes	Competencia	Propósito pedagógico
I. Medios y nuevos medios en la sociedad.	Conocer la importancia social de los medios y los nuevos medios para reflexionar sobre el lugar que estos ocupan en la vida de cada individuo y en la vida social, más allá de su inocua concepción como simples tecnologías.	<p>Identificar los medios de comunicación que han formado parte de la vida del individuo hasta el día de hoy, para reconocer la importancia social de estos en nuestras vidas.</p> <p>Reconocer cuáles medios digitales son los que se usan cotidianamente con mayor frecuencia en la cotidianidad para conocer el lugar de estos en la vida de cada uno.</p> <p>Precisar cuáles son los usos más frecuentes de Internet como plataforma en general para relacionarlos con las actividades cotidianas.</p>

<p>II. Plataformas y servicios de interacción y prácticas situadas.</p>	<p>Identificar las principales características de las plataformas y los servicios <i>Online</i> para generar alternativas y opciones de uso que contribuyan a una mejor convivencia social.</p>	<p>Distinguir los tipos de contenidos más vistos en YouTube para vincularlos con situaciones y aspectos que afectan la relación con otros o con el entorno individual, con el fin de proponer creaciones, contenidos y videos que beneficien las relaciones individuales con los demás.</p>
<p>III. Comunicación y construcción de comunidad.</p>	<p>Diseñar y experimentar nuevos procesos de aprendizaje, enseñanza e interacción social a partir de la creación colaborativa y la generación de conocimiento colectivo que permite el servicio de Facebook..</p>	<p>Identificar habilidades, acciones y relaciones que se realizan en videojuegos <i>Online</i> en grupo para aplicarlas en la solución de situaciones o problemas del entorno (amigos, familia, escuela).</p> <p>Comprender cuál es la información llamada <i>fake news</i>, el problema de la “infodemia” y la “inforxicación”, sus características y afectaciones para la sociedad actual, con el objetivo de generar reflexiones sobre la necesidad de hacer un mejor uso de la información y del papel activo en beneficio de la sociedad y el entorno inmediato (amigos, familia, escuela).</p> <p>Proponer y buscar la resolución de un problema del entorno de manera colaborativa y en la lógica de las redes estimulando el aprendizaje y el trabajo entre pares, con el fin de incentivar el desarrollo de habilidades sociales básicas para participar en la sociedad contemporánea.</p>

Fuente: Elaboración propia. Estudio Comunicación y competencias digitales para reforzamiento del tejido social UABC.

Conclusiones

Jesús Galindo (2002) propone una categoría conceptual sugerente para pensar el tipo de sociedad que podemos construir y desarrollar bajo el planteamiento de este modelo de alfabetización: La Comunidad de Comunicación (COCO). Esta propuesta recupera la noción de comunidad y la noción comunicación propiamente ya como una noción contemporánea. Podemos entender que esta propuesta nos coloca en la posibilidad de una nueva era sociohistórica. La interacción de muchos con muchos bajo el esquema de redes es potente, en tanto que en este tipo el orden social la diferencia y la diversidad soportan la vida colectiva. La COCO es una

propuesta que tiene posibilidades constructivas para la nueva sociedad digital porque contempla lo diferente y lo diverso y que ambos entren en vínculo en tiempo y espacio diferentes. La sociedad virtual permite formas de vida social cercanas a la COCO suscitadas por el elemento tecnológico. La web 2.0 abre la gran posibilidad de concretar este tipo de sociedad. Los sistemas de información son diversos y numerosos. El punto es estimular, en la nueva vida digital, la articulación y la colaboración como elementos básicos de socialidad, y la comunicación como cosmovisión de un modelo de orden diferente por completo que promueva comunidades de sentido altamente comprometidas con la transformación y el cambio por acuerdo de los actores mismos.

El lugar común de estos tiempos es que vivimos en una era en la que predomina el uso de tecnología digital, y en donde la transformación y expansión de procesos comunicativos ha sido notable. Los medios electrónicos han sido imprescindibles en las distintas maneras en que se construye y orienta la percepción social. La comunicación tecnológicamente mediada ha sido factor, espacio y ambiente social que ha creado nuevas formas de acción e interacción entre los individuos. La experiencia de todo actor social ha generado, por lo tanto, evoluciones en la dimensión social y cognitiva. Sin embargo, esto no es suficiente para replantear un nuevo orden social. Estos ambientes reflejan formas de vida de los individuos en constante conflicto y tensión. Este nuevo espacio social, o espacio sociodigital, no solo implica habilidades de uso y conocimiento de hardware y software, requiere una reconfiguración de nuestras prácticas sociales en estos ámbitos y esferas en donde podamos resolver diversos aspectos de la vida pública y donde se definan desde una inteligencia colectiva como le llama Pierre Levy (2004).

Referencias

- Aguaded, I., Vizcaíno-Verdú, A. y Sandoval-Romero, Y. (2019). *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento*. Comunicar Ediciones.
- Arribas, A. y Islas, O. (2009). Niños y jóvenes mexicanos ante Internet. *Revista Razón y Palabra*, 14(67). <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/aarribas.html>

- Benassini, C. (2014). De audiencias a prosumidores. Acercamiento conceptual. *Luciérnaga*, 6(12), 16-29.
- Colombo, Fausto (2013). *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*. Bruno Mondadori.
- Galindo, J (2002). De la sociedad de información a la comunidad de comunicación. *Revista Razón y palabra*, (29). <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n29/jgalindo.html>
- García, V. y Fabila, M. (2014). Nomofilia vs. nomofobia, irrupción del teléfono móvil en las dimensiones de vida de los jóvenes. Un tema pendiente para los estudios en comunicación. *Revista Razón y Palabra*, 86. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N86/V86/26_Garcia-Fabila_V86.pdf
- Islas, O. y Bernal, J. (2016). Media ecology: a complex and systemic Metadiscipline. *Philosophies*, 1(3).
- Jensen, K. B. y Rosengren, K. E. (1997). Cinco tradiciones en busca del público. En D. Dayan (comp.), *En busca del público*. Gedisa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergencia cultural. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Levy, M. R. y Windahl, S. (1985). The concept of audience activity. En K. E. Rosengren, L. A. Winner y P. Palmgreen (comps.), *Media gratifications research: current perspectives*. Sage.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- León, G. (2015). *¿Por qué no ven lo que no ven? Audiencias de medios de servicio público y medios universitarios en Tijuana*. UABC.
- Livingstone, S. y Bober, M. (2005). *UK Children Go Online. Economic and Social Research Council, London*. <http://eprints.lse.ac.uk/395/1/UKCGOSurveyreport.pdf>
- Livingstone, S., van Couvering, E. y Thumim, N. (2008). “Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues”. En D. J. Leu, J. Coiro, M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Orozco, G. y Franco, D. (2014). *Al filo de las pantallas. Guía didáctica para padres y maestros*. La Crujía.

- Orozco, G. (Coord). (2010 a). *Niños, maestros y pantallas. Observatorio de televisión en la escuela. Guía didáctica para el alumno*. COECyT-JAL-UdeG-Obitel.
- Orozco, G. (Coord). (2010 b). *Niños, maestros y pantallas. Observatorio de televisión en la escuela. Guía didáctica para el maestro*. COE-CyTJAL-UdeG-Obitel.
- Scolari, C. (2022). Investigación de los medios y la comunicación: se abre la era pospandémica. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2022/06/05/investigacion-en-medios-y-comunicacion-se-abre-la-era-postpandemica/>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Strate, L. (2017). *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition*. Peter Lang Publishing, Incorporated.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tenía celular: la conexión como espacio para el control de la incertidumbre*. Siglo XXI.

Capítulo 5

Propuesta de formación en procesos de innovación educativa mediada por TIC

*Juan Fidel Cornejo Álvarez
Julio Ricardo Martínez Montezuma
Miguel Ángel Frausto Loera*

Resumen

Actualmente, las instituciones educativas se han visto forzadas a transformar los procesos de formación educativa ante la situación que se vive a nivel mundial en salud por la pandemia de COVID-19. La pandemia ha evidenciado las carencias que se tienen para ejercer la docencia en modalidades no convencionales. Se ha podido observar las dificultades para apropiarse de las tecnologías de aprendizaje y el conocimiento para complementar la enseñanza a los estudiantes. Por tal razón, con este trabajo, se establece un escenario para la formación de procesos innovadores para la enseñanza mediados por las tecnologías, a través del diseño y desarrollo del Diplomado en Innovación de Procesos de Gestión Educativa por medio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, mediante una metodología de investigación aplicada o tecnológica que por medio de los conocimientos en la práctica, se pueden implementar y ser aprovechadas socialmente. Dicho diplomado se construyó a través del modelo ADDIE permitiendo así, cumplir con un desarrollo integral de una propuesta que incluyó diversidad en actividades, estrategias didácticas y uso de tecnologías para el aprendizaje. La impartición de la propuesta permitió capacitar a 14 personas que lo aprobaron y se pudo observar las áreas de oportunidad para adecuarlo a las necesidades que se presenten dependiendo del contexto.

Introducción

El diplomado en Innovación de Procesos de Gestión Educativa por medio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tiene como propósito la Alfabetización Digital. Se enmarca en los fundamentos legales, pedagógicos, didácticos y metodológicos definidos por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Ministerio de las TIC en Colombia y El Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte (CUNorte) a través del Reglamento de Cursos de Actualización, Diplomados y Cursos de alta Especialidad Médica de la Universidad de Guadalajara (UdeG, 2019), para el desarrollo de los diferentes currículos en la Educación Superior

con el objetivo de que los docentes de la Corporación Universitaria Comfacauca (Unicomfacauca) y del CUNorte y alumnos de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje (MTA) puedan implementar Recursos de Información y Comunicación, como estrategias pedagógicas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes y al mismo tiempo poder desarrollar la inclusión de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) para ejecutar estrategias didácticas mediáticas en la institución, logrando mejorar la calidad de la educación.

Por ese motivo, desde la visión profesional en los aspectos sociales, se ha querido estructurar y ofrecer esta capacitación, que busca aplicar procesos formativos en la innovación de procesos de gestión educativa. A través de uso de tecnologías contemporáneas se pretende cualificar las competencias profesionales de innovación como un elemento imprescindible en la formación académica, por la que actualmente se apega la educación en Colombia y México, en el uso de herramientas informáticas y telemáticas que faciliten los procesos de desempeño profesional actual.

Este conjunto de temáticas, trabajadas mediante una estrategia desescolarizada que incorpora y utiliza los medios modernos de la información y la comunicación, que integra la formación y la acción, así como lo técnico, lo pedagógico y lo actitudinal, permitirá al docente, no solo construir un primer referente metodológico que oriente su práctica sino, también, vivir la experiencia de evaluarla y convertirla en un proceso que dirija su quehacer pedagógico y tecnológico para reevaluar los procesos de sus prácticas pedagógicas en la perspectiva de la Formación por Competencias Tecnológicas.

Problemática

La realización de este proyecto de intervención surgió de la necesidad de actualización que tienen los profesores en la innovación de los procesos educativos mediados por las TIC. Las carencias de cursos o diplomados durante estos últimos años en el CUNorte, se detectaron de forma empírica a través de la observación y la experiencia. Durante el año 2020, la Unidad de Formación Docente del CUNorte ofertó 11 cursos, siete de formación didáctica-pedagógica y cuatro en especialización disciplinar, y un diplomado en tutorías (UFD CUNorte, 2020).

Justificación

En la actualidad educar requiere que el docente adquiera múltiples competencias, con la finalidad de poder mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Cuantas más herramientas tengan nuestros estudiantes, ellos estarán más cerca de lograr el desarrollo pleno e integral. El docente debe ser muy hábil para despertar la curiosidad intelectual de sus alumnos, fomentar en ellos el gusto y el hábito por el conocimiento, el aprendizaje permanente y autónomo (aprender a aprender), poniendo en práctica recursos y técnicas didácticas innovadoras, cercanas a los enfoques pedagógicos contemporáneos y motivadores del aprendizaje (ambientes de aprendizaje), o utilizando las TIC.

Hoy en día, es evidente que los docentes contamos con innumerables recursos para la enseñanza como fotografías, materiales interactivos, multimedia, cine, recursos hemerográficos en línea, etc. Sin embargo, en muchas ocasiones no existen la capacitación ni la disposición para aprender algo nuevo y a esto se suma el miedo al cambio. Por lo tanto, sería importante hacer un alto y poder recapacitar que los resultados no han sido favorables y brindar oportunidades de nuevas estrategias, siendo una de ellas el uso de las TIC en estos procesos formativos.

Con la llegada de las tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando. De ser un enfoque centrado en el profesor, que se basa en prácticas alrededor del pizarrón, el discurso y en clases magistrales, Ahora la formación se centra principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TIC efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance. Las instituciones de formación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedar atrás en el continuo cambio tecnológico.

Para que en la educación se puedan explotar los beneficios de las TIC en el proceso de aprendizaje, es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad sepan utilizar estas herramientas. Tomando como referencia el diagnóstico actual de los docentes del municipio de Popayán, en observancia de los requerimientos de las competencias TIC

para el desarrollo profesional docente, el Ministerio Nacional de Educación y Ministerio de TIC en Colombia, que apoyan el fortalecimiento de competencias tecnológicas y comunicativas en manejo de recursos operativos, como las tabletas y computadores para educar (MEN, 2013). Así como lo establecido en el Plan de Desarrollo del CUNorte 2014-2030, en el eje de Docencia y Aprendizaje, objetivo 2, estrategia “Promover la adquisición y desarrollo de competencias docentes en las dimensiones disciplinar, pedagógico, didáctica y tecnológica aplicadas al proceso de aprendizaje” (PD CUNorte, 2019).

Objetivo general

Establecer escenarios de formación profesional específica para los alumnos y docentes de la Unicomfacauca y del CUNorte, mediante la innovación en procesos de gestión educativa por medio del uso de tecnologías contemporáneas.

Objetivos específicos

1. Constituir puntos de diagnóstico entre los participantes acerca de la relevancia de la innovación en procesos formativos, para el desarrollo de un pensamiento crítico frente al uso de las TIC.
2. Aportar a los proyectos y sus programas en la reducción de brechas formativas, especialmente en el uso de TIC en la Unicomfacauca y el CUNorte.
3. Facilitar la formación profesional de la actividad docente mediante procesos de innovación en TIC.
4. Adoptar estrategias para el aprovechamiento social, educativo y cultural de los medios de comunicación explotando las posibilidades que ellos ofrecen.

5. Fundamento teórico

1.1. Educación en Colombia

En la República de Colombia, existe un Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE)¹, en su versión 2016-2026. Este plan es una política pública que marcará el rumbo de la educación en este país, pues pretende ser incluyente, innovador, con participación colectiva y regional. En él convergen los planteamientos necesarios para una educación de calidad. Es necesario resaltar que alrededor de 1 043 143 colombianos, fueron partícipes en la construcción del PNDE y la selección de las temáticas más relevantes, a través de una gran encuesta Nacional en línea, liderada por el Ministerio de Educación Nacional.

Los retos por alcanzar de este plan, entre otros, son: asegurar una educación gratuita y de calidad, establecer lineamientos curriculares generales flexibles y pertinentes, la formación de los educadores, impulsar las nuevas tecnologías para apoyar la enseñanza en la construcción del aprendizaje y el conocimiento, integrado con las TIC, priorizar al sector rural a partir de la educación.

Cabe anotar que uno de los retos hace énfasis en integrar las TIC en educación como una política pública, con el objetivo de ganar cobertura en el país y así mismo la accesibilidad a la educación del sector más vulnerable. El Ministerio de Educación en conjunto del Ministerio de las TIC, han formulado diferentes estrategias, para capacitar y sensibilizar a la comunidad educativa y en general para la apropiación de estas herramientas electrónicas al interior de las aulas como una propuesta pedagógica e innovadora.

1.2. Educación en México

Según Ruiz Amado (2016), por educación se entiende la formación consciente de las nuevas generaciones conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época. La educación es el medio ideal para lograr el desarrollo de

¹ Plan Nacional Decenal de Educación 2016 2026. El camino hacia la calidad y la equidad - <https://bit.ly/3HBFHBS>

los individuos en general. Asimismo, en México la formación de recursos humanos es un factor fundamental para su crecimiento. El presupuesto para 2021 en educación fue de 337 851 440 847 pesos, lo que representa el 5.37 % del presupuesto total (DOF, 2021). Según los datos del INEGI, para la matrícula del ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 33 415 994 estudiantes de los diferentes niveles educativos, atendidos por 2 010 989 profesores en 250 698 escuelas. En relación con los datos anteriores, se puede apreciar que por cada profesor se atienden 16 alumnos y en cada escuela se tienen 133 alumnos en promedio y ocho profesores. Cabe señalar que la educación superior se duplicó con relación a la década pasada, por lo cual, cada año egresan medio millón de jóvenes (OCDE, 2019). Lo anterior ha llevado a las instituciones educativas a buscar estrategias de capacitación y actualización docente que les permita guiar, motivar y fomentar aprendizajes significativos para que compitan en el mundo laboral en las diversas áreas del conocimiento.

1.3. Modelo ADDIE

El proceso de formación docente implica el diseño de cursos o diplomados que atiendan las necesidades que se tienen en las instituciones. El diseño instruccional es el proceso para crear un ambiente de aprendizaje, las estrategias didácticas y los materiales necesarios para ayudar al alumno a desarrollar aprendizajes a partir de la realización de diversas tareas (Broderick, 2001). Esto se considera un factor fundamental para garantizar que se alcancen los objetivos planteados, es por ello, que para la realización del diplomado, se optó por utilizar el modelo de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE). Este modelo es un proceso de diseño instruccional interactivo, en donde a partir de la evaluación formativa de cada fase se pueden conducir al diseñador de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente (Belloch, s. f.).

El acrónimo ADDIE se refiere a las cinco fases siguientes, adaptada a partir de las definiciones de Belloch (2013) y Agudelo (2009):

- Análisis. Consiste en definir el problema, el alcance del proyecto, las necesidades de los alumnos, el contenido y el contexto en general, describiendo la situación y sus necesidades formativas.

- **Diseño.** Se desarrolla un programa del curso en el enfoque pedagógico, planteando las estrategias, definiendo los contenidos, las actividades, recursos tecnológicos y las formas de evaluación.
- **Desarrollo.** La elaboración de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño.
- **Implementación.** Intervención o pilotaje de la acción formativa con la participación de los alumnos, también permite verificar la eficiencia y eficacia del desarrollo y si se alcanzan los objetivos.
- **Evaluación.** Consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del modelo ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para verificar si se alcanzó lo esperado.

1.4. Plataformas educativas (Moodle)

Al momento de implementar un programa educativo mediado por las TIC es imprescindible pensar en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en donde se desarrollarán las actividades. Actualmente existen múltiples plataformas de aprendizaje, cada una con características similares y únicas que las caracteriza. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad define una plataforma educativa como “aquella herramienta que posibilita crear, gestionar y distribuir las actividades formativas virtuales a través de un servidor web” (CERMI, s. f.). Continua mencionando que las principales funcionalidades de estas herramientas son: “gestión de usuarios, distribución de recursos y actividades de formación, control de acceso y seguimiento del proceso de aprendizaje, realización de evaluaciones, gestión de servicios como foros de discusión, etcétera”.

Moodle fue la opción seleccionada como EVA, ya que cuenta con las características específicas y necesarias para el diseño instruccional de la propuesta. Además, Unicomfauca al igual que CUNorte manejan esta plataforma, de tal manera que se evita invertir tiempo en capacitación en el uso de las aplicaciones. “Moodle es una herramienta para ayudar a docentes a crear cursos de calidad en línea, contempla módulos que implementan formas de relación entre participantes, los materiales y las herramientas de comunicación integrados en un entorno común” (Silva, 2011, p. 72).

Se usó el Moodle en los servidores de CUNorte, ya que se contaba con mayor capacidad técnica y actualización, de esta forma, se brindó a los participantes las mejores herramientas en su capacitación, y se pudieron conjuntar docentes y estudiantes de instituciones de diferentes países en un solo EVA, una de las grandes bondades de la implementación de las TIC en esta Propuesta de Alfabetización Digital.

1.5. Estrategia digital de aprendizaje

Las estrategias digitales de aprendizaje son métodos que “vienen a facilitar los procesos educativos de transmisión y apropiación del conocimiento utilizando elementos como los recursos educativos, materiales didácticos y actividades, los cuales colaboran en la consecución de los objetivos planteados” (Camacho, Lara y Sandoval, s. f., p. 15).

Para el Diplomado de Alfabetización Digital se elaboró una estrategia primero, basada en un modelo de “aprender haciendo”, combinando saberes teóricos y prácticos. Para llevar a cabo dichas prácticas se desarrollaron actividades y seleccionaron herramientas acordes para implementarlas y que apoyaran la labor docente. Todo esto en un EVA, donde acorde a los trabajos presentados los participantes recibirían retroalimentaciones por parte de los asesores para corregir y mejorar sus trabajos, cumpliendo así con la estructura de una estrategia digital de aprendizaje.

El propósito de esta estrategia fue facilitar los procesos de formación, creando redes de colaboración entre los participantes tanto individuales como en grupos. Las características de esta intención son enfrentar al participante a casos reales para su implementación, facilitar la concatenación de saberes y que estos a su vez sean significativos para que así puedan cumplir con las expectativas de los estudiantes y se valore la autogestión de los aprendizajes.

Para este caso se utilizaron dos tipos de estrategias centrada en el usuario y el aprendizaje grupal, con lo que se rescataron las principales ventajas de ambos patrones. Por un lado la adaptación de necesidades individuales, la autonomía de los participantes y construcción de conocimientos propios por medio de la consulta de información, interacción con recursos multimedia y la aplicación de creatividad y pensamientos críticos

para la resolución de problemas. Desde la otra perspectiva, permitió la construcción de conocimientos en ambientes virtuales compartiendo la experiencia con otros participantes y con el docente, donde se generó dialogo y discusión en la elaboración de aprendizajes. Además de intercambiar ideas, reflexionar y generar la participación de los integrantes del grupo. De esta forma, el docente tuvo el papel para resolver dudas, asignar actividades, moderar discusiones e identificar todos los conflictos en los temas revisados para reforzarlos. De tal manera que el diplomado se vio favorecidos con métodos y formas atractivas de innovación en procesos educativos.

1.6. Tecnologías de la información y comunicación y Tecnologías del aprendizaje y conocimiento

Una propuesta de formación educativa que involucra medios tecnológicos requiere conjuntar dos tipos: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). En conjunto, estas tecnologías suponen un mundo de posibilidades, herramientas, metodologías y procesos de innovación que brinda una mayor posibilidad de éxito y productividad formativa.

Las TIC se definen como “un conjunto de herramientas electrónicas utilizadas para la recolección, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información representada de forma variada” (Ibáñez y García, 2009, p. 21, como se citó en Ricardo e Iriarte, 2017, p. 15). Esa diversidad a la que hace referencia el autor son las diferentes herramientas que actualmente se encuentran disponibles en la red, ya que las TIC ofrecen herramientas casi para todo, que, hablando desde el ambiente educativo, proporcionan elementos interesantes para la impartición de conocimientos en cualquiera de sus áreas.

Dentro del diplomado las TIC desempeñaron un papel importante. Además de ser un eje central, proporcionaron aquellos medios tecnológicos que fueran útiles a las temáticas y a los procesos de innovación en la formación docente para aplicarlos en las aulas o entornos virtuales.

En relación con lo anterior, las TIC en un programa educativo o formativo están íntimamente relacionadas con las TAC que en si son “todos

aquellos recursos digitales orientados a la enseñanza que fomentan el aprendizaje tanto para el docente, que estudiará y seleccionará aquellas herramientas digitales más adecuadas para su uso en el aula, como para el alumno que recibirá todos los beneficios de las TAC anteriormente comentadas, en su proceso de aprendizaje” (Nebrija, 2021). Es decir, estas tecnologías le dan sentido y dirección a las TIC, en este caso “hacia un uso más formativo y pedagógico. De este modo, las TAC van más allá de aprender a utilizar las TIC y nos permiten explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento” (Velasco, 2017, p. 771). De esta forma, el papel de las TAC dentro de este programa de estudio determinó los procesos metodológicos en las temáticas. A lo largo de cada módulo se les proporcionaron a las participantes, herramientas ad hoc que pudieran implementar en sus clases, para dar a conocer información, crear material de aprendizaje, recursos, actividades o evaluaciones. De tal forma que su labor docente repercuta en el aprovechamiento académico de los estudiantes.

6. Metodología

La propuesta de Alfabetización Digital se rige en tres metodologías que están relacionadas para llevar a cabo una estrategia digital de aprendizaje que permita a los participantes desarrollar las competencias y alcanzar los objetivos específicos. Las formas de trabajos se determinaron formulando dos preguntas ¿qué? y ¿cómo?

La metodología del ¿qué?, abarca el diseño instruccional, basado en el modelo ADDIE (Analizar Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar) que como lo mencionan R. A. Salas y J. A Salas (2018) se usa para “planear, crear y utilizar entornos de enseñanza-aprendizaje eficientes y eficaces” (p. 17). Los mismos autores continúan mencionado “que este modelo está siendo utilizado como marco de referencia para la educación basada en la tecnología” (p. 17). Esta característica hace a este paradigma idóneo para la propuesta que se presenta. A demás, por la misma naturaleza de la temática (puede resultar complicada para ciertos perfiles) el modelo, con base en “los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional a cualquiera de las fases

previas” (Consuelo Belloch, 2010, p. 10 como se citó en Borrego, Olivares y Cantú, 2017, “Diseño Instruccional”, párrafo 2), lo que resulta favorable al momento de trabajar con adultos.

Del diseño instruccional se continúa a la pregunta del ¿cómo? Es decir, la metodología del trabajo, la cual dio las pautas para llevar a cabo las actividades académicas de la propuesta de alfabetización digital y que fue aprobada por el H. Consejo de Centro Universitario, misma que dicta que la forma de trabajo es flexible, de tal forma que se pueda aprender haciendo, tomando en cuenta la implementación de las TIC y los requerimientos de la actual sociedad del conocimiento y las condiciones de salud pública por la que atraviesa el mundo por la pandemia por SARS-CoV-2.

Las actividades de cada uno de los cinco módulos del diplomado utilizan sesiones presenciales, cátedras por videoconferencia y prácticas en línea. Cabe resaltar que durante la implementación del programa formativo por los efectos de la pandemia y gracias a las metodologías establecidas, se omitió la presencialidad. Esa es la ventaja de que representan las TIC en la metodología de trabajo ya que “supone introducir nuevas estrategias, recursos y puede influir, e incluso determinar, algunos aspectos característicos del trabajo en el aula, como la metodología, el tipo de agrupamientos, y la gestión de los recursos, de los espacios físicos y del tiempo” (educaLAB, s. f.).

Derivada de la implementación del diplomado, se llevó a cabo una investigación para determinar situaciones de mejora al programa educativo a partir de la opinión de los docentes participantes. Para ello se optó por una investigación aplicada o tecnológica que según Marroquín “es la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos, en la mayoría de los casos, en provecho de la sociedad” (p. 3). Así mismo se determinó utilizar un nivel correlacional, que para el mismo “tiene como finalidad establecer el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables” (Marroquín, s. f., p. 4). Así mismo se utilizó un enfoque mixto para tomar los datos precisos y de estadística a través de las características cuantitativas y recolectar opiniones de forma general para ampliar la información y así contar también con información cualitativa.

Las tres metodologías están relacionadas desde el diseño instruccional adaptado para uso de las TIC, la forma de trabajar el programa diseñado y la desembocadura en un método de investigación apropiado al uso tecnológico aplicado, forman en conjunto un marco completo para el diseño, implementación y estudio de una propuesta de aprendizaje de trabajo.

7. Resultados

El diplomado se desarrolló a partir de las etapas del modelo ADDIE, descrito anteriormente, obteniendo los siguientes resultados:

Análisis: el diplomado está dirigido a profesores de la Unicomfacauca y del CUNorte y alumnos de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, con la finalidad de alcanzar habilidades avanzadas en el uso de las TIC, disposición para trabajo colaborativo, habilidad de comunicación oral y escrita, capacidad de reflexión. El número mínimo de participantes en el diplomado se estableció en 15 y el máximo de 30, de los cuales se pretende que sea de manera equitativa entre la Unicomfacauca y el CUNorte.

Así mismo se determinaron las necesidades de los siguientes recursos:

1. Humanos: Cinco profesores para impartir los módulos del diplomado, además de un responsable del proyecto de CUNorte y otro de Unicomfacauca para atender las actividades administrativas.
2. Materiales y tecnológicos:
 - Dos laboratorios de cómputo con espacio para 15 participantes (CUNorte y Unicomfacauca).
 - Dos equipos de videoconferencia (CUNorte y Unicomfacauca).
 - Dos computadoras personales para trabajo administrativo (CUNorte y Unicomfacauca).
 - Procesador 2 Ghz o superior.
 - RAM 8 GB o superior.
 - HD 80 GB o superior.
 - Puerto USB (opcional).
 - Sistema Operativo Windows 7 (o superior).
 - Herramientas de ofimática (Office 2007 o superior).
 - Dos proyectores (CUNorte y Unicomfacauca).

- Dos pizarras electrónicas (CUNorte y Unicomfacauca).
3. Financieros: El diplomado será gratuito para profesores de la Unicomfacauca y del CUNorte, alumnos y egresados de la Maestría en Tecnologías del Aprendizaje del CUNorte. Los gastos de profesores fueron cubiertos por el techo presupuestal institucional del CUNorte y la Unicomfacauca.

Diseño: El Programa de Alfabetización Digital, se diseñó en la modalidad mixta, atendiendo de una manera flexible en cuanto a su estructura de desarrollo, impulsando el uso de tecnologías de la información y la comunicación en procesos educativos contemporáneos. La duración del diplomado se determinó para ser implementado en cinco meses, en los cuales se trabajarán los módulos que este considera y cerrando con una presentación del producto integrador final, cubriendo 150 horas totales de actividad formativa, a partir de cinco áreas temáticas generales que se desarrollan durante 10 jornadas presenciales de 4 horas cada una en las cuales se realizan talleres, 10 sesiones virtuales de 4 horas, 70 horas de trabajo en línea y además del tiempo en el cual los participantes deben aplicar todo lo aprendido para su validación y evaluación por competencias. Las áreas de formación y las temáticas son las siguientes:

Módulo 1: Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA).

Contenidos:

- 1.1. Evolución de la información en relación con el apoyo de TIC.
- 1.2. Modalidades de aprendizaje con uso de TIC (*E-learning*, *B-learning*).
- 1.3. Entornos personales de aprendizaje (PLE y PLN).
- 1.4. Aprendizaje ubicuo (*M-learning*, *TV-learning*, *U-learning*).

Módulo 2: Objetos Virtuales de Aprendizaje.

Contenidos:

- 2.1. Diseño de OVA.
- 2.2. Implementación de OVA.
- 2.3. Metadatos.
- 2.4. Repositorios en la RED.

Módulo 3: Web Social, Entornos de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) y Administración de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) en Sistemas de Gestión.

Contenidos:

- 3.1. Las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 3.2. Herramientas de redes sociales aplicadas a procesos de aprendizaje.
- 3.3. Sistemas de gestión de contenidos.
- 3.4. Sistemas de gestión de aprendizaje.
- 3.5. Diseño de ambientes digitales de aprendizaje (Moodle).

Módulo 4: Tecnologías Emergentes, migrando hacia la Web 6.0.

Contenidos:

- 4.1. Web Semántica.
 - 4.1.1. Introducción a la Web Semántica.
 - 4.1.2. Lenguaje RDF y RDFS.
 - 4.1.3. Sparql.
 - 4.1.4. Introducción a las ontologías.
- 4.2. Computo Móvil.
 - 4.2.1. Tendencias en aplicaciones móviles.
 - 4.2.2. Introducción Android.
 - 4.2.3. Aplicaciones educativas con Android.
 - 4.2.4. Realidad aumentada.

Módulo 5: Tecnologías Emergentes, Almacenamiento en la nube

Contenidos:

- 5.1. *Cloud Computing*.
 - 5.1.1. Introducción al *Cloud Computing*.
 - 5.1.2. Herramientas *Cloud*.
 - 5.1.3. Infraestructura *Cloud*.
- 5.2. IoT (Internet de las cosas).
 - 5.2.1. Introducción al IoT.
 - 5.2.2. Ambientes educativos con IoT.
 - 5.2.3. Hacia el Internet de Todo (IoE).

A partir del programa, se llevó a cabo el diseño de las actividades, basadas en los contenidos establecidos en el programa, así como las estrategias didácticas, uso de tecnologías para el aprendizaje y tiempos, tal como se puede apreciar en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1.
Formato de diseño instruccional del diplomado (1).

 	
FI-Modelo para el diseño de cursos en línea	
1. DATOS GENERALES DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
Nombre de la unidad de aprendizaje	DIPLOMADO "Innovación de Procesos de Gestión Educativa por medio del uso de las TIC"
Clave de la unidad de aprendizaje	DAD-2020
Tiempo	125 horas
Carrera a la que pertenece	Multidisciplinar
Área de Formación	Tecnología Educativa (TE)
Prerrequisitos	Habilidades en Tecnologías para el Aprendizaje y Docencia
Tipo de curso	Curso-Taller
Carga horaria	Presencial 40 Videoconferencia 40 En línea 45 Total 150
Responsables del diplomado	Ricardo Martínez Moctezuma y Juan Fidel Cornejo Álvarez.
Fecha de elaboración	19 de julio del 2018
Fecha de última actualización	1 de julio de 2020
2. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
Identificar y fortalecer competencias informáticas y telemáticas a través del uso directo de las TIC, desde un enfoque contemporáneo para establecer escenarios de cualificación profesional específica para los docentes de la Corporación, mediante la innovación en procesos de gestión educativa por medio del uso de tecnologías contemporáneas.	
3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
Saberes teóricos (conocimientos)	Conocer los puntos de diagnóstico sobre la relevancia de la innovación de procesos formativos. Aprender a integrar las TIC en los proyectos misionales de los profesores de la Corporación y el CUNorte para reducir la brecha formativa.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.
Formato de diseño instruccional del diplomado (2).

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
Actividades preliminares	10%				
Actividades de aprendizaje	20%				
Actividades integradoras	10%				
Evaluaciones	10%				
Participación	20%				
Producto integrador	30%				
5. CONTENIDOS					
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Título	ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE (EVEA)	METODOLOGÍAS Y DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	WEB SOCIAL, ENTORNOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (EVEA) Y ADMINISTRACIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (AVA) EN SISTEMAS DE GESTIÓN	TECNOLOGÍAS EMERGENTES, MIGRANDO HACIA LA WEB 6.0	TECNOLOGÍAS EMERGENTES, ALMACENAMIENTO EN LA NUBE
Introducción	La inclusión de las tecnologías en la educación ha impactado de manera significativa en el aprendizaje tanto de alumnos como maestros. Se busca adaptar estas tecnologías en el uso y conocimiento de habilidades formando procesos didácticos de manera que se aprenda y construya el	El avance de la tecnología ha logrado adentrarse en la educación y han surgido cambios favorables, sin embargo esto representa nuevos retos para quien lo enseña como para quien lo aprende. Dentro de este curso se pretende que el alumno determine la importancia de un	Dentro de este módulo se identificarán los elementos que percibimos de un ambiente digital, así como determinar las nociones y categorías desde las que observamos el ambiente virtual de aprendizaje para después realizar la caracterización de un ambiente virtual de aprendizaje.	En el módulo IV se abarcarán los nuevos conceptos del ámbito tecnológico y de las Tecnologías Emergentes e iniciar a generar ideas. Se realizará práctica en una aplicación en la nube la esquematización de un RDFS. El alumno conocerá cuales son las tendencias en uso de aplicaciones móviles, conocerá la generalidades del sistema	En este módulo el alumno conocerá de manera más amplia el concepto Cloud Computing, y los elementos que intervienen en esta herramienta tecnológica, algunas de las herramientas Cloud más populares, para trabajar en línea y servicios de almacenamiento, así como usar dicha información para futuras

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.
Formato de diseño instruccional del diplomado (3).



6. RESUMEN DE ACTIVIDADES		Competencia específica:			
Unidad de competencia 3		Herramienta de Moodle a utilizar	Breve descripción	Producto	Duración estimada en días
AP 1	Cuestionario Preliminar	Tarea - Foro	Recuperar sus conocimientos previos en torno de la materia.	Cuestionario - Diagnóstico	3 días
AA 1	Ambientes Virtuales de Aprendizaje	Tarea	Identificar los elementos que somos capaces de percibir en un entorno digital y nuestra propia definición de ambiente virtual.	Presentación	3 días
AA 2	La noción del ambiente de aprendizaje	Tarea - Foro	Determinar las nociones y categorías desde las que observamos el ambiente virtual de aprendizaje.	Participar en el foro	3 días
AA 3	Caracterización de la situación de aprendizaje	Tarea	Realizar la caracterización de un ambiente virtual de aprendizaje.	Archivo - Caracterización	3 días
AA 4	Esquemmatización del ambiente de aprendizaje	Taller	Apropiar una visión sistémica sobre el ambiente virtual y ejercitación del diseño de entornos para la composición del ambiente de aprendizaje.	Archivo - Esquemmatización	3 días
AI 1	Producto Integrador	Tarea - Foro	Reflexionar los puntos clave de sus protocolos de investigación, incorporando una visión de gestión de ambientes de aprendizaje.	Ambiente virtual de aprendizaje	5 días

Fuente: Elaboración propia.

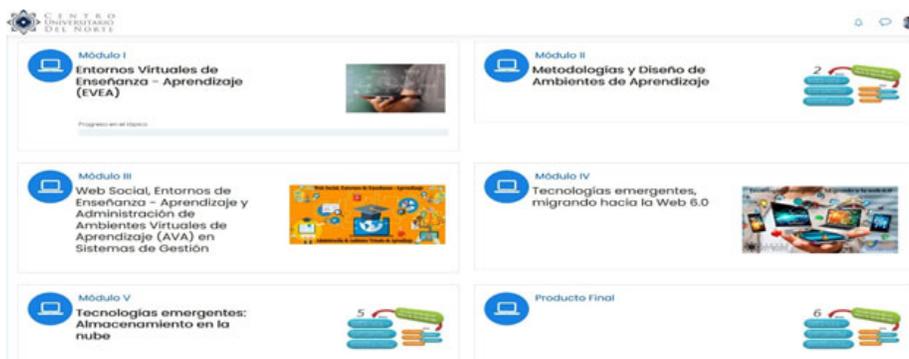
Desarrollo: La construcción del diplomado fue por medio de la plataforma de aprendizaje Moodle del CUNorte, montado en la dirección <http://pregrados.cunorte.udg.mx/course/view.php?id=1342>, en la cual se digitalizaron los cinco módulos incluyendo todos los contenidos temáticos, actividades, estrategias, herramientas tecnológicas que se establecieron en la etapa de diseño. A continuación, se presentan la figura 1 y 2 que dan evidencia de esta etapa del diseño instruccional.

Figura 4.
Formato de diseño instruccional del diplomado (4).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.
Formato de diseño instruccional del diplomado (5).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1.
Cronograma de actividades del Diplomado.

Actividad	Módulo 1 (25 horas)			Módulo 2 (25 horas)		Módulo 3 (30 horas)			Módulo 4 (35 horas)				Módulo 5 (35 horas)			
	Semanas			Semanas		Semanas			Semanas				Semanas			
	1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Módulo 1. Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA).	■															
Módulo 2. Objetos Virtuales de Aprendizaje.				■												
Módulo 3: Web Social, Entornos de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) y Administración de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) en Sistemas de Gestión.						■										
Módulo 4. Tecnologías Emergentes, migrando hacia la Web 6.0.									■							
Módulo 5. Tecnologías Emergentes, Almacenamiento en la nube.													■			
Entrega productos.																■

Fuente:Elaboración propia.

Implementación: Como ya se mencionó, el diplomado se dictaminó para trabajar cinco meses o el equivalente a veinte semanas, los cinco módulos. Sin embargo, se hicieron algunos ajustes en donde el diplomado se impartió en 16 semanas quedando el cronograma de siguiente manera en función del número de horas de cada módulo.

En relación con la intervención al impartir el diplomado, se realizó a 15 profesores de la Unicomfauca y 10 estudiantes de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje del CUNorte, logrando aprobarlo 14 participantes, lo que representa el 56 %.

Evaluación. Esta etapa se llevó a cabo durante las cuatro anteriores, esto es, se hicieron revisiones generales en cada una de ellas, encontrando aspectos importantes para su adecuación.

8. Conclusiones y discusión

La evaluación al concluir con la implementación de un programa de estudio es importante. Lo resultante de esta propuesta ante los porcentajes de aprobación supuso un reto en la mejora y actualización de la temática, ya que se contó con un grupo multidisciplinar. Ante esto, siempre es importante conocer el público objetivo, áreas del conocimiento en que se desenvuelven y las posibles dificultades que se puedan presentar con los perfiles profesionales involucrados.

Si bien muchas temáticas requirieron ajustes, metodologías, modelos y estrategias, resultaron ser efectivas al trabajo con los docentes participantes, se tuvo testimonio que muchos de los aprendizajes obtenidos ya los están implementando, además de rescatar la forma de impartir las cátedras en medios virtuales, así como el trabajo en Entornos Virtuales de Aprendizaje y el enriquecimiento de trabajo entre dos naciones.

La propuesta resultante del trabajo de diseño fue el comienzo, no solo para un diplomado de formación docente, sino que dio pauta a conocer que a través de estos medios se puede trabajar con grupos de mayor número de participantes, con perfiles profesionales variados e incluso con más de un grupo, aspectos que se tomaron en cuenta para la mejora de la propuesta.

Con lo anterior, ambas instituciones pusieron a criterio el desarrollar una segunda propuesta que resultara de aquellas retroalimentaciones que los mismos participantes realizaron. Por lo que se llevó a cabo un proceso de adaptación y modificaciones, teniendo este último programa, mayor flexibilidad temática, sentido de aplicación de herramientas TIC y TAC, aspecto disciplinar de innovación tecnológico educativo y motivación de mejora en las formas de trabajos con los conflictos (de salud) por los que hoy en día atraviesa la educación.

Actualmente se estudia, analizan y documentan los resultados de esta segunda versión, con esto se llega a la interesante conclusión que las propuestas de innovación no se desarrollan una sola y para siempre, sino que se deben de actualizar constantemente, deben estar a la par de los avances tecnológicos y de las herramientas que día a día están a disposición.

Los métodos y estrategias que se implementan en una propuesta educativa deben de ser acorde a las necesidades de los participantes, por lo que estos y su opinión deben ser objeto de estudio, previo a la implementación. De esta forma, se garantiza mayor aprovechamiento interés y motivación por parte de quienes participan y se conocen los perfiles con los que se van a trabajar.

Es importante tomar en cuenta el estudio al finalizar la implementación de un programa, no solo formular hipótesis basadas en observación, sino que una investigación de satisfacción, dará a conocer todos los factores positivos y negativos, que conservar y que mejorar para futuros accionares.

Finalmente, la colaboración entre dos entidades educativas tiene como resultado un trabajo colaborativo donde se mezclan saberes, experiencias y conocimientos de especialistas y, más aún, en un caso como el presente, a nivel internacional, por lo que es importante considerar en una propuesta como la que se ha presentado, la cooperación o al menos la aprobación de expertos, esto permitirá el diseño de programas formativos de mayor calidad.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En Jaime Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en informática educativa*, (Vol. 5, pp. 118-127). Universidad de Chile. <http://www.tise.cl/volumen5/>.
- Barreto, C. R. y Iriarte Díazgranados, F. (2017). Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Superior. En C. R. Barreto, F. V. Iriarte Díazgranados y C. Astorga Acevedo, *Las TIC en educación superior: Experiencias de innovación* (p. 15). Universidad del Norte.
- Belloch, Consuelo. (2013). *Diseño instruccional*. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>.
- Borrego Gómez, D. D., Olivares, N. R. y Cantú Cervantes, D. (2017). Diseño Instruccional. En D. D. Borrego Gómez, N. R. Olivares y D. Cantú Cervantes, *Educación a Distancia y TIC*. Palibrio.
- Camacho Zúñiga, M. G., Lara Alemán, Y. y Sandoval Díaz, G. (s. f.). Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales. *Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos*, 15.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, C. (s. f.). Plataformas Educativas. En C. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, *Tecnologías Educativas Accesibles* (p. 16). Ministerio de Educación.
- CUNorte. (2019). *Plan de Desarrollo del CUNorte 2019-2025, visión 2030*. http://www.cunorte.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdcunorte_2019-2025.pdf.
- Diario Oficial de la Federación. (2021). Calendario de presupuesto autorizado al Ramo 11 Educación Pública para el ejercicio fiscal 2021. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608044&fecha=17/12/2020.
- EducaLAB. (s. f.). EducaLAB. Recuperado el 16 de 09 de 2021 de <http://educalab.es/-/metodologias-de-trabajo-con-las-tic-en-educacion-primaria>.
- INEGI. (2021). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px-q=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>.

- INEGI. (2021). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>.
- Marroquín Peña, R. (s. f.). *Universidad Nacional de Educación Enrique Gúzman y Valle*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de Metodología de la Investigación: http://www.une.edu.pe/Sesion04-Metodologia_de_la_investigacion.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf.
- Nebrija, U. (23 de junio de 2021). Obtenido de APPF.ES: https://www.appf.edu.es/que-son-las-tic-tac-y-tep-en-la-educacion/#%C2%BF-Que_son_las_TAC.
- OCDE. (2019). *Educación superior en México*. <https://www.oecd.org/education/educacion-superior-en-mexico-a93ed2b7-es.htm>.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. <https://bit.ly/3HBFHBS>.
- Rivera B. P. (2016). *Definición de La Educación*. <https://www.scribd.com/document/333690046/Definicion-de-La-Educacion>.
- Salas Ruedas, R. A. y Salas Silis, J. A. (2018). Uso del modelo addie. En R. A. Salas Ruedas y J. A. Salas Silis, *Uso del Modelo ADDIE durante la construcción del juego para el proceso educativo sobre PHP (JPEP)* (p. 17). Editorial, Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Silva Quiroz, J. (2011). La plataforma Moodle. En J. Silva Quiroz, *Diseño y Moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*, (p. 72). Editorial UOC.
- Velasco Rodríguez, M. Á. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 771.
- UdeG. (2019). *Reglamento de Cursos de Actualización, Diplomados y Cursos de alta Especialidad Médica de la Universidad de Guadalajara*. <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RCADCAEM%20%28Abril%202019%29.pdf>.

Capítulo 6

Capacitación tecnológica docente en CUAAD: el desafío de la flexibilidad y la personalización en tiempos de pandemia

Brenda Lorena González Pérez

Resumen

El texto muestra las necesidades educativas detectadas para la capacitación docente en el Centro de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara a partir del periodo pandémico y cómo, a partir del diagnóstico, se diseñaron estrategias para brindar al personal docente capacitación tecnológica, flexible y personalizable. Específicamente se muestran las propuestas, experiencias y resultados iniciales de la puesta en marcha de la Unidad de Diseño Instruccional (UDI) de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje en dicho centro (CTA-CUAAD). Así como de los cursos de actualización y diplomado diseñados en el marco de la pandemia.

Introducción

La tecnología tiene larga data de implementación en la construcción y difusión del conocimiento. El lápiz de grafito, el libro impreso y las computadoras portátiles no son tan distintas entre sí cuando se reconoce que las tres coinciden en algo fundamental: el alojamiento de información en un objeto para hacerlo llegar a otros sujetos en distintos espacios y tiempos. La civilización, la cultura y el conocimiento humano contemporáneos no podrían haberse acercado ni un poco a lo que tenemos hoy sin apoyo de estas tecnologías a través de las épocas. De hecho, con el tiempo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han atravesado los diversos sistemas sociales, desde los financieros hasta los de salud, y por supuesto, el educativo no ha escapado a esta inercia tecnologizante.

En el 2004, la OCDE y el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras realizaron una encuesta sobre el *e-learning* en 19 universidades de 13 países y encontraron que el 73 % de los encuestados indicaron haber adoptado un *Learning Management System*, (LMS, por ejemplo Moodle y Blackboard), pero el 76 % mencionó no tener presencia *Online* o la calificaron de trivial o modesta (OECD, 2005). Datos como este dejaron en evidencia que el equipamiento no aseguraba el uso. Previo a la pandemia, en México algunos programas educativos universitarios

ya utilizaban LMS, pero la práctica era escasamente generalizada. Aun teniendo habilitados estos entornos virtuales de aprendizaje algunos profesores no los utilizaban o lo hacían superficialmente, ya sea como meros espacios de entrega de tareas o repositorios de documentos. Una vez acontecida la pandemia, con la necesidad de hacer posible el aprendizaje sin presencialidad, la gran mayoría de los profesores tuvieron que aventurarse al descubrimiento de los LMS y la exploración de sus funcionalidades en tan solo un par de semanas.

En el ámbito académico internacional este cambio se ha conceptualizado como *the emergency pivot* o *the Online pivot* (Donnelly y Politis, 2021; Lockee, 2020). Este puede ser descrito como el cambio abrupto que enfrentaron las instituciones educativas para hacer la transición de la enseñanza y el aprendizaje presencial hacia las modalidades en línea y a distancia, como respuesta a la pandemia por el virus COVID-19. De frente a estos nuevos escenarios educativos, fue urgente el desarrollo de estrategias para lograr que el personal académico lograra la continuidad en los objetivos de aprendizaje de cada una de las materias.

En el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara se identificaron tres principales desafíos que se abordarán en las siguientes páginas. El primero se desprendió de la naturaleza de las áreas disciplinares que se imparten. Prepandemia en algunas materias vinculadas a la corporalidad (Artes escénicas para la expresión Teatral y Artes escénicas para la expresión Teatral Dancística), a la sonoridad (Música) o a la manipulación de herramientas en talleres y laboratorios especializados (Diseño de modas, Diseño industrial, Artes Visuales para la Expresión Fotográfica, Artes Visuales para la Expresión Plástica) los docentes no habían tenido la necesidad de utilizar una computadora para lograr la enseñanza. Un segundo desafío consistió en idear un plan de capacitación que fuera adaptable a los más diversos horarios y ocupaciones de la planta docente, cuando, por ejemplo, en el 2019 el 53.8 % de los 639 académicos tenían un contrato por asignatura. Y, en tercer lugar, un desafío que visto desde la paradoja resultó por demás retador: debido al riesgo de contagio la única vía para capacitar a docentes que nunca habían enseñado a través de medios electrónicos, era precisamente la virtual.

A continuación, se exponen las estrategias de capacitación que se llevaron a cabo desde la Unidad de Diseño Instruccional (UDI) de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) del CUAAD, Unidad que fue creada en la coyuntura de la crisis sanitaria mencionada.

9. Fundamento teórico

La crisis derivada de la propagación del COVID-19 alrededor del mundo comenzó siendo sanitaria y al momento de escribir estas líneas ya es multiforme. El impacto que ha tenido en la educación, y específicamente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Latinoamérica, es extenso. De acuerdo con datos de UNESCO IESALC (2020), el cierre de escuelas a nivel superior impactó a un estimado de 23.4 millones de estudiantes y 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe, pero prepandemia, la región ya aglomeraba a varios de los países con menor acceso a Internet dentro de los hogares. Según datos presentados por la CEPAL (2020), únicamente 67 % de los habitantes de América Latina eran usuarios de Internet, y de ellos, 42 % de los menores de 25 años —que integra a los jóvenes en edad universitaria— no contaban con conexión. Naturalmente, al llevar los planes de estudio a una modalidad en línea existió una preocupación generalizada por aquellos estudiantes que serían dejados atrás por falta de recursos tecnológicos.

Y es que las implicaciones no se limitaban al riesgo del abandono escolar a corto plazo, que ampliarían la inequidad en las posibilidades de formación universitaria entre los jóvenes latinoamericanos. A mediano y largo plazo también preocupa el precario campo laboral que enfrentará aquella minoría de estudiantes que consiguieran permanecer y graduarse (UNESCO IESALC, 2020). Pues inclusive, en la prepandemia la inserción a actividades productivas remuneradas ya era un desafío para los recién graduados, lo cual desalienta aún más que los estudiantes prioricen la continuidad de sus estudios.

Si bien las brechas digitales y económicas preexistentes en la región superaban el campo de acción directo de las instituciones educativas, lo que sí estaba en su poder era llevar acciones para acortar la brecha educativa. A propósito de ello, en el reconocido Informe Horizon del

2021 se presentó un análisis interesante del futuro de la enseñanza y el aprendizaje para el mundo pospandémico. En cuanto a las prácticas y tecnologías clave que cada año detecta el reporte, por primera vez aparece la preocupación por la calidad del aprendizaje en línea:

Esta categoría no existía en el informe del año pasado, pero obtuvo 63 presentaciones pendientes. La mayor parte de esta actividad se atribuyó a la pandemia, que dio lugar a que muchas unidades de servicios instruccionales fueran organizadas de formas nuevas e importantes a medida que los cursos cambiaban rápidamente en línea. Sin embargo, la mecánica de la entrega, es decir, cómo usar las herramientas, fue solo una parte del desafío. Más importante aún, a menudo se promovieron estrategias sobre cómo enseñar de manera efectiva en línea y cómo diseñar cursos de calidad. Para enfrentar este desafío, los colegios y universidades implementaron una variedad de estrategias, que incluyen plantillas, cursos autodirigidos, consultas, centros de recursos y más. (EDUCAUSE, 2021, p. 28)

Los conocimientos sobre la construcción de cursos en línea eficaces y de calidad que señalan en el Informe Horizon, forman parte del campo del Diseño Instruccional (DI), pues se encarga de generar con detalle prescripciones para desarrollar, implementar, evaluar y mantener situaciones de aprendizaje. Para ello se basa en teorías científicas y tecnológicas para diseñar entornos aprendizaje (Reiser en Seel et al., 2017). Sin embargo, las instituciones de educación superior que descansaban principalmente en las modalidades tradicionales (presenciales) rara vez tenían departamentos y personal dedicados exclusivamente al DI.

En términos prácticos, además del aspecto presupuestal, una de las desventajas que ha frenado su integración generalizada en las universidades es el tiempo que conlleva crear un DI de calidad, pues el diálogo entre las figuras del experto disciplinar y del diseñador instruccional del curso tiende a alargar el proceso. Sin existir una duración estandarizada ideal, dependiendo de las personas involucradas y las fases de revisión

de los guiones tecnopedagógicos, el diseño de un solo curso de 12 a 16 semanas puede llevar 3 o 5 meses, a lo que cabe sumarse la fase de configuración de sus Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y la fase de montaje en la plataforma correspondiente. Puntualmente bajo la presión de la pandemia era claro que no existía el tiempo necesario para que todos los programas educativos contaran con un DI para todas las unidades de aprendizaje, al menos no sin la contratación de unas decenas de diseñadores instruccionales.

Lo cierto es que desde la pandemia ha emergiendo un nuevo perfil deseable de los maestros universitarios. Por una parte, el mayor uso de las tecnologías aplicadas para el aprendizaje ha llevado a que los profesores a adoptar nuevas formas y herramientas para hacer posible su trabajo (EDUCAUSE, 2021). Pero además, han mostrado los beneficios de flexibilidad y personalización de la educación no convencional (López-Bottello, Mendieta-Ramírez y Alejandro-García, 2021; EDUCAUSE, 2021).

9.1. El contexto de la pandemia en la Universidad de Guadalajara

Específicamente en México, los resultados de conectividad están apenas por encima del promedio calculado por la CEPAL. En el 2020 la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), se calculó que 72 % de la población de 6 años o más son usuarios de Internet (84.1 millones), y en el particular en el estado de Jalisco este porcentaje es de 75.6 % (INEGI, 2020).

El escenario más o menos alentador para una zona de urbanización creciente como Jalisco haría parecer sencillo el tránsito a la educación en línea de los jóvenes universitarios. Sin embargo, la complejidad de las posibles acciones a tomar para librar primero la brecha digital deviene del reconocimiento de la dimensión de la institución, que a nivel universitario en el ciclo 2019-2020 integraba una matrícula estimada de 130 243 alumnos, y la participación de 10 216 personas desempeñándose como personal académico.

De entrada, fue necesario conocer el acceso a Internet por parte de los estudiantes. Un sondeo de la Federación de Estudiantes de la Universidad

de Guadalajara (FEU) realizado de marzo a abril del 2020, recuperó que 90.73 % los estudiantes de los centros universitarios metropolitanos contaban con una computadora en casa, ya sea de uso personal o compartido (FEU, 2020). Con lo cual, aunque se realizaron estrategias para apoyar al casi 10 % de los estudiantes que no tenía una manera de conectarse a clases virtuales para reducir el riesgo de deserción escolar². Se admitió que un desafío mayor consistía en hacer funcionar las herramientas que tanto docentes como alumnos tenían a su alcance para no interrumpir los avances académicos.

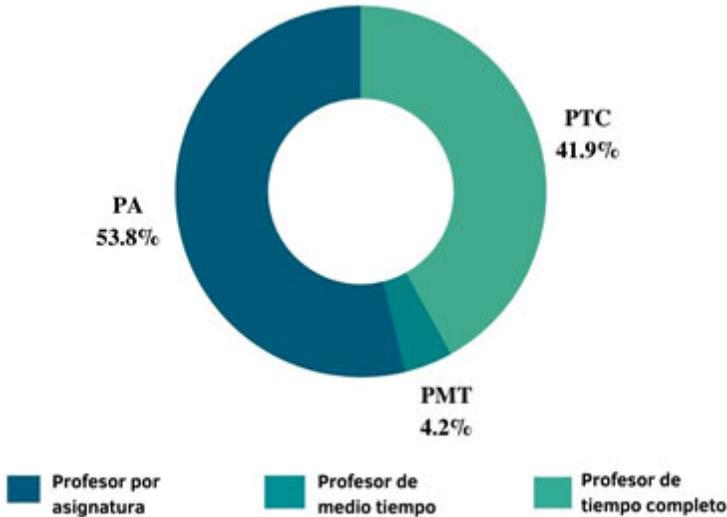
Sabemos que por sí mismos la conectividad y los dispositivos de acceso no aseguran la calidad de la enseñanza. De hecho, en el mismo sondeo realizado por la FEU (2020), 40 % los estudiantes encuestados de los centros universitarios metropolitanos mencionaron que tomar las clases en línea no estaba funcionando como estrategia de aprendizaje, 83.92 % refiriendo que resultaban mucho más pesadas y algunas causas que emergieron fueron la falta de cumplimiento de horarios establecidos para las materias y, enfáticamente, la excesiva carga de tareas. Los resultados hicieron manifiesto lo crucial que era desarrollar capacitaciones docentes que trascendieran lo meramente operativo.

La situación llevó a los centros universitarios de la Red a generar propuestas de solución que fueran pertinentes al contexto de docentes y alumnos, acordes a las áreas disciplinares impartidas y a las necesidades de aprendizaje. Bajo este panorama fue evidente que los profesores requerían preparación en cuanto a las formas más didácticamente eficientes para brindar enseñanza en línea, recordando que la prioridad se encuentra en el logro de los objetivos y la formación de los jóvenes.

Las siguientes páginas muestran las iniciativas instrumentadas por CTA-CUAAD, un centro universitario metropolitano de la Universidad de Guadalajara conformado en el ciclo 2019 por 7124 alumnos en 24 programas educativos de nivel licenciatura, maestría y doctorado, y que de acuerdo con la numeralia emitida por la Coordinación de Planeación del centro, el personal académico constaba principalmente de profesores por asignatura (n = 344), seguido de profesores de tiempo completo (n = 268) y profesores de medio tiempo (n = 27), como puede observarse en la figura 1:

² Para ello, centros universitarios como el CUAAD, ofrecieron el servicio de préstamo de *laptops* a los universitarios.

Figura 1.
Distribución del personal académico del CUAAD, 2019.



Nota. Elaboración propia con datos de Coordinación de Planeación. CUAAD (2019).

Considerar la situación laboral de los docentes fue crucial para crear estrategias de capacitación. Pues para los profesores por asignatura y de medio tiempo la docencia es una actividad laboral complementaria, por lo cual la disponibilidad de tiempo que podría dedicarse a la capacitación se reduce. En el caso de los profesores de tiempo completo se encara una dificultad distinta, pues la cantidad de horas-clase es mayor y en muchas ocasiones se trata de docentes que participan en cuerpos académicos, que mantienen un perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente o bien, son candidatos o miembros del Sistema Nacional de Investigadores. De nuevo, cualquier estrategia de capacitación dirigida al personal académico debería planearse con la mayor flexibilidad posible en función de sus actividades y horarios.

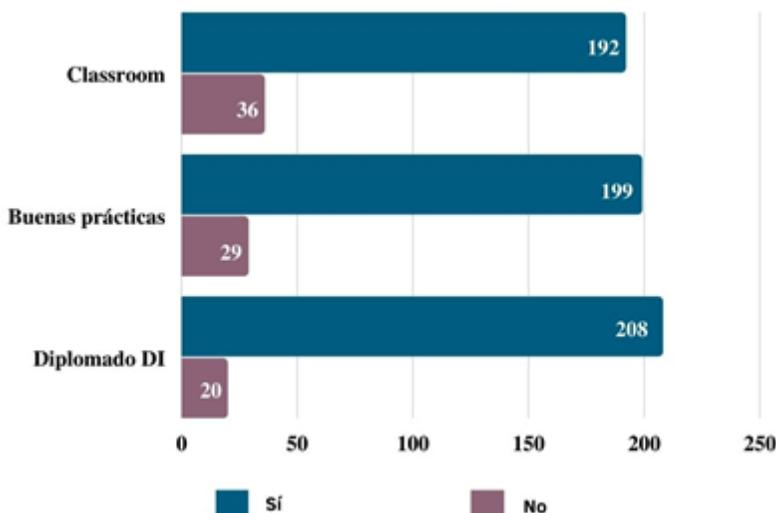
10. Metodología-estrategia de capacitación desde la UDI

10.1. Diagnóstico

Recién declarado el confinamiento, personal de CTA-CUAAD brindó orientaciones prácticas para que el personal académico conociera el funcionamiento de Classroom y así continuar con la enseñanza en línea. Además, al cierre del primer semestre pandémico (24 al 16 de julio) la misma coordinación realizó un sondeo a modo de diagnóstico que respondieron 228 profesores. La finalidad era que, con la experiencia de haber cerrado de esta manera el semestre 2020A, pudieran identificar el tipo de capacitación que requerían para mejorar su enseñanza en línea.

Figura 2.

Necesidad de mayor capacitación docente en nivel operativo, estratégico e integrado, 2020.



Fuente: Elaboración propia.

Un primer aspecto a resaltar de la figura 2 es que, a nivel operativo, aunque los profesores ya tenían un acercamiento a las funcionalidades

de Classroom, la mayor parte identificó que su conocimiento aún era limitado sobre las herramientas con las que el LMS podría integrarse, con lo cual su utilización para la enseñanza aún era básica. Se expresó anteriormente que las áreas disciplinares del centro universitario son de corte artístico, creativo, gráfico o estilístico, así que fue indispensable conocer qué herramientas les serían útiles de acuerdo con su práctica docente y a la diversidad de los programas educativos. La figura 3 resume las respuestas enviadas por los docentes que contestaron la encuesta:

Figura 3.

Herramientas integrables a Classroom de acuerdo a la consideración de mayor capacitación por parte de los docentes, 2020.



Fuente: Elaboración propia.

En esta pregunta los docentes tuvieron la oportunidad de elegir más de una opción, pues al conocer que una buena proporción del personal académico es por asignatura, la posibilidad de impartir clases en más de un programa educativo se amplía, y con ello las herramientas TIC que potencialmente les resulten de apoyo. En la figura 3 es notorio cómo las herramientas que enfatizaban en los aspectos visuales (creación y edición de video, pizarras digitales y videoconferencias) fueron las más demandadas, en concordancia con la naturaleza de los programas educativos del centro universitario. Esta distribución de respuestas, además, mostró que los docentes ya tenían algún tipo de acercamiento o familiarización

con las TIC presentadas en la encuesta, y que de alguna manera serían beneficiosas para su quehacer profesional. Pero no sabían cómo utilizarlas de manera óptima para el aprendizaje de sus alumnos.

De vuelta a la figura 2, en nivel estratégico se encontró la necesidad de los profesores por contar con asesoría para llevar buenas prácticas en el manejo de entornos virtuales de aprendizaje. Este aspecto es consistente con los resultados del sondeo de la FEU sobre un exceso de tareas o de actividades fuera del tiempo de la clase. Para finalizar, en el nivel integrado se encontró la necesidad de capacitarse sobre lo que conlleva la dimensión educativa y tecnológica del aprendizaje de manera articulada través de un diplomado de Diseño Instruccional.

10.2. Creación de la Unidad de Diseño Instruccional

La demanda de capacitación respecto a la tecnología educativa por parte de los docentes hizo coyuntura con la confirmación de un segundo semestre de enseñanza en línea, el 2020B. Para atender a esta necesidad se creó la Unidad de Diseño Instruccional (UDI), dedicada exclusivamente al fortalecimiento, promoción, capacitación, acompañamiento y desarrollo de competencias digitales docentes para el óptimo diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva didáctica y tecnológica en los programas educativos del CUAAD.

10.3. Estrategia de capacitación docente para la enseñanza en línea

10.3.1. Curso de Actualización docente en herramientas y habilidades tecnológicas

A partir de los resultados de la encuesta de diagnóstico, la UDI diseñó un Curso de Actualización docente en herramientas y habilidades tecnológicas, con duración de siete semanas en modalidad virtual y gratuita que comenzó a impartirse en el verano de 2020. Dichos cursos se llevaron a cabo a través de Classroom y fue posible gracias a la participación integrada de seis capacitadores de las demás unidades que conforman CTA-CUAAD que ya gozaban de experiencia en los contenidos ofertados.

Como puede observarse en la estructura temática de la tabla 1, este curso de actualización se centró en la capacitación de los docentes a nivel operativo. Es decir, en proporcionar el conocimiento necesario de manejo de las herramientas y plataformas para comunicarse con sus alumnos, compartir materiales, crear espacios de colaboración y asignar actividades de aprendizaje.

Tabla 1.

Estructura del Curso de Actualización Docente en Herramientas y Habilidades Tecnológicas.

Módulo	Contenidos	Semanas	Capacitador de CTA
1. Herramientas básicas en la nube.	Fundamentos de Classroom y manejo de Google Docs en la nube.	2	Unidad de Cómputo y Telecomunicaciones.
2. Video educativo y videoconferencias.	Manejo de Meet, grabación de la clase y herramientas básicas de edición.	1	Unidad de Multimedia Instruccional.
3. Sitios web y formularios.	Configuración de creaciones en Google Sites y Google Forms.	1	Unidad de Multimedia Instruccional.
4. Herramientas optativas.	Dos herramientas optativas de libre elección de acuerdo con la pertinencia en su práctica docente, con seis opciones a elegir.	2	Unidad de Cómputo y Telecomunicaciones; Unidad de Diseño Instruccional.
5. Buenas prácticas.	Seis buenas prácticas que iban desde los canales comunicativos adecuados, hasta consejos para la redacción de instrucciones y los espacios de retroalimentación.	1	Unidad de Diseño Instruccional.

Fuente. Elaboración propia.

Los módulos uno, dos y tres se enfocaron en brindar de manera homogénea las bases para manejar herramientas básicas de la familia G-Suite, mientras el módulo cuatro abrió la oportunidad de diversificar la experiencia del curso, pues cada docente podía elegir entre dos de seis opciones de herramientas que se consideraron óptimas para las áreas disciplinares del CUAAD teóricas y prácticas (varias detectadas en el diagnóstico, (figura 3), algunas de la familia de Google, pero también externas, de uso gratuito y anexables a Classroom a través de link.

Sobre este módulo cuatro, es destacable mencionar que, al finalizarlo, una buena porción de los docentes expresó interés por conocer más de las dos opciones que eran posibles en el marco del curso. Por ello, el equipo de la Unidad de Multimedia Instruccional (UMI) desarrolló un sitio web tipo repositorio con el material multimedia de todas las herramientas optativas, alojando un total de 67 videos de autoría de CTA-CUAAD, listos para consulta libre de cualquier docente que deseara aprender autogestivamente los contenidos. Pero con el tiempo también se convirtió en una estrategia para que los académicos tuvieran la posibilidad de consultar los tutoriales las veces que fueran necesarias aunque el curso ya hubiera llegado a su fin. Para simplificar su navegación, los videos de cada herramienta se seccionaron en clips cortos que se titularon con el nombre de lo que se abordaba en cada uno de ellos. Así, por ejemplo, los docentes que conocieran cómo registrar una cuenta en una plataforma, podían omitir esta visualización e ir directamente al video en el que sí requirieran la guía paso a paso. La vista organizada del repositorio creado puede observarse en la figura 4:

Figura 4.

Repositorio de consulta libre del Curso de Actualización Docente en Herramientas y Habilidades Tecnológicas.



Fuente: Elaboración propia.

Para monitorear la respuesta de los docentes a dicha iniciativa se agregó un contador de visitas al sitio, mismas que en octubre del 2021 superaron las 800 y en abril del 2022 llegó a las 1200. Cifras que revelan que los profesores se han mantenido consultando el material.

Por último, el módulo cinco se integró con la única finalidad de mostrar a los docentes que además de saber utilizar la tecnología educativa abordada en el curso, era necesario distinguir cómo hacerlo de manera adecuada para el beneficio de los estudiantes. Por ello la última semana se dedicó completamente a conocer seis buenas prácticas de enseñanza en los entornos virtuales de aprendizaje: respeto a los horarios-clase de las materias, utilización de canales comunicativos oportunos, el fomento de actividades colaborativas y cooperativas, consejos para compartir material multimedia, redacción de instrucciones claras y estrategias de retroalimentación vía Classroom.

En general, el diseño del curso mantuvo un enfoque totalmente práctico. Cada entregable que se solicitó debía tener aplicación directa en una de las materias que actualmente impartía el docente. De manera que tuvieran la oportunidad de experimentar en corto plazo los alcances y limitaciones de su implementación en el aula virtual. Además, al invitarlos a probar el funcionamiento de sus productos con sus estudiantes

en el marco del curso, los docentes tuvieron la seguridad de contar una guía, asesoría y retroalimentación cercana por parte de los capacitadores, brindando un clima de acompañamiento.

10.3.2. Diplomado de Diseño Instruccional para el Aprendizaje Autogestivo

La experiencia de impartir el curso de actualización, específicamente en el módulo de buenas prácticas, brindó pistas importantes sobre las necesidades que podrían cubrirse a través del conocimiento del Diseño Instruccional, para lograr una articulación coherente de la dimensión educativa y tecnológica de la enseñanza virtual.

La orientación al aprendizaje autogestivo surgió, en un primer momento, de la pertinencia a nivel paradigmático e institucional de alentar una visión más constructivista, centrada en el estudiante creativo y propositivo, así como en el aprendizaje a lo largo de la vida adoptando enfoques. Esta iniciativa de formación para docentes aporta directamente al cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional UDG 2019-2025, visión 2030, en el propósito sustantivo “Docencia e innovación académica”³, en el que se especifican dos aspectos clave a los que suma esta orientación del diplomado:

- Impulsar un modelo educativo innovador enfocado en el estudiante y centrado en el aprendizaje e investigación.
- Consolidar la oferta de educación continua con enfoque hacia la educación para la vida.

La aplicación del enfoque autogestivo del aprendizaje se vincula de manera positiva al cumplimiento de ambos aspectos al poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza, promoviendo entre los mismos las habilidades de investigación que son necesarias para la toma de decisiones y resolución de problemas en sus entornos profesionales y a lo largo de la vida.

En un segundo momento, se comprobó la factibilidad de aceptación entre los profesores. A través de las cuatro generaciones del curso de actualización, sobre todo en las experiencias compartidas en el módulo 5 de buenas prácticas, fue recurrente escuchar que los profesores mencionaban

³ Dentro de la Temática 1, Formación integral y global.

la falta de agencia que tenían sus estudiantes para lograr completar las actividades de aprendizaje sin tener al docente frente a ellos, así como el excesivo sentido de dependencia que manifestaban hacia sus mentores. Aquí se identificó que las habilidades de autodirección, autorregulación e independencia de los alumnos también eran ansiadas por los docentes que comenzaron a reflexionar sobre sus estrategias de docencia remota.

En tercer y último momento, se confirmó la pertinencia del enfoque autogestivo en las áreas disciplinares del CUAAD. Un estudio realizado en el 2018 indagó las características de autogestión de 2600 universitarios en Turquía, y encontraron que los estudiantes de artes fueron los que tuvieron más altas habilidades de aprendizaje autogestivo, con lo que se hipotetiza que el contacto con la creatividad parece hacer la diferencia respecto a otros programas (Askin Tekkol y Demirel, 2018). Por lo tanto, si el corte de las unidades de aprendizaje favorece que los estudiantes sean propositivos, imaginativos y activos, lo que faltaba era que los docentes conocieran estrategias para lograr que sus educandos se colocaran en una posición de responsabilidad ante su proceso de aprendizaje, partiendo de la creatividad como un gran motivador.

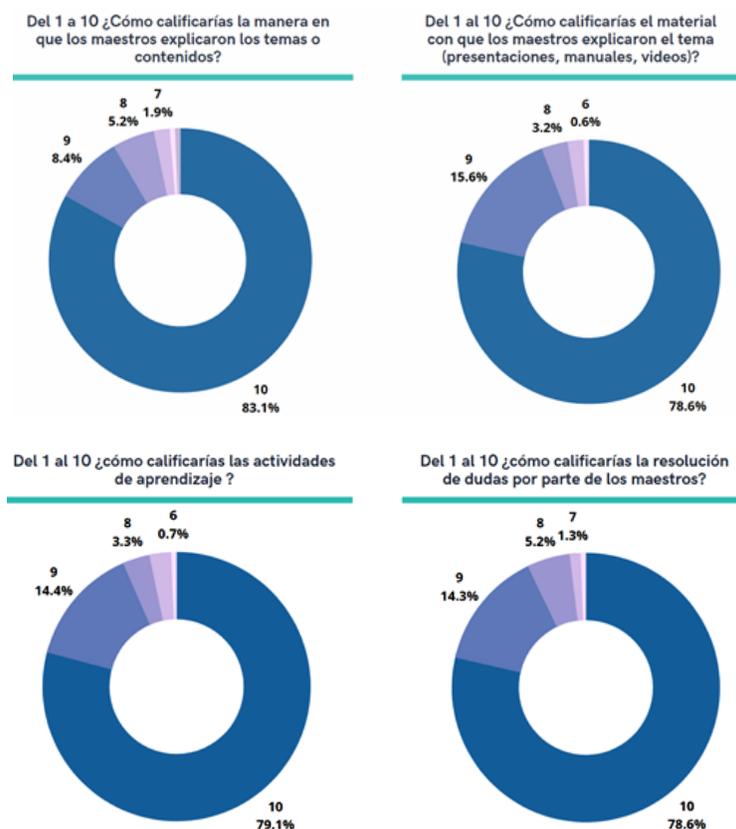
Así entonces, se realizó el diseño y aprobación del diplomado gratuito para docentes CUAAD, que tuvo como único prerrequisito haber acreditado el curso de actualización. Pues esto hacía posible que los inscritos tuvieran una base común de saberes para destinar la duración total del diplomado a conocimientos de mayor complejidad, y ser capaces de crear una propuesta de diseño instruccional para una de las unidades de aprendizaje que actualmente impartían. Se operó a través de Classroom a lo largo de seis módulos, con una duración de 20 semanas y comenzó a impartirse a partir de la primera semana de junio del 2021. A diferencia del curso de actualización, en el esquema del diplomado se llevaron a cabo sesiones síncronas semanales y fue impartido únicamente por un elemento de la UDI. Además, ya que cada propuesta de Diseño Instruccional realizada por los docentes era particular a su quehacer docente y a una unidad de aprendizaje en particular, a partir de la semana 10 se abrieron horarios para asesorías individuales intentando disminuir el riesgo de abandono y frustración, e inclusive monitorear la calidad y el proceso de las propuestas desarrolladas.

11. Resultados

Al momento se han abierto cuatro generaciones del curso de actualización con 99 inscritos, y en cada una de las generaciones se intentaron diferentes formas de acompañamiento por parte de los capacitadores. Pues en las evaluaciones finales del curso algunos profesores comentaron que hubieran preferido tener una sesión síncrona para coincidir con sus compañeros y capacitadores. Aún así, las evaluaciones anónimas se han mostrado positivas, como puede observarse en la figura 5.

Figura 5.

Concentrado de evaluaciones sobre el Curso de Actualización Docente en Herramientas y Habilidades Tecnológicas.



Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos fueron útiles para planear y ofertar el diplomado de Diseño Instruccional, con factores flexibles:

- Los entregables se solicitaron solo una vez a la semana los días domingo, pero la entrega se mantenía abierta toda la semana. Esto dio oportunidad a que los docentes más saturados de actividades pudieran enfocarse los fines de semana en la realización de los productos, pero quienes tuvieran la oportunidad de completar antes del tiempo límite se sintieran libres de hacerlo.
- Se designó una hora semanal de sesión síncrona en la que se discutían reflexiones y experiencias sobre el entregable de la semana. La sesión se grababa y compartía a través de Classroom y los docentes a los que no les fuera posible conectarse el día y hora acordada, podían revalidar a través de un formulario con preguntas abiertas sobre la discusión de la sesión, con un plazo máximo de seis días posterior a la sesión. Cada vez que fue posible, las respuestas recibidas por el proceso de revalidación se recuperaron en las presentaciones de la siguiente sesión, así se pretendía mantener un diálogo entre quienes podían conectarse a la sesión y quienes no. Al cierre del diplomado la estrategia fue utilizada por los maestros en 46 ocasiones y un resultado positivo fue que ningún docente afectó su acreditación por motivo de inasistencias a las sesiones síncronas.

En cuanto a la socialización e interacción:

- Se aumentaron las actividades horizontales de aprendizaje. Los foros se realizaron en Classroom a través de la actividad “Pregunta” y se solicitaron en formato de video corto. Así los participantes del diplomado veían y escuchaban a sus compañeros en lugar de solo leerlos. Otras formas de participación se realizaron a través de Padlet y PollEverywhere, así como desafíos sorpresa en equipos que se llevaron a cabo en las sesiones síncronas a través de salas pequeñas de Meet, con tiempo límite e instrucciones detalladas.
- Se habilitó una sala de reunión a través de Google Chat para mantener la comunicación inmediata con todo el grupo. Este espacio con frecuencia fue utilizado para socializar nuevas herramientas TIC que los docentes descubrieron y querían compartir con sus compañeros,

así como contar con asistencia remota con su instructor cuando tenían alguna duda operativa.

Respecto a la personalización:

- Se creó material específico para el diplomado con un fuerte componente gráfico que aludía a las áreas disciplinares del CUAAD, mostrando tanto hombres como mujeres de distintas edades y características físicas desempeñándose en labores creativas. Además, en los textos de autoenseñanza y las presentaciones creadas se dio prioridad a los casos expuestos que abordaran el aprendizaje en línea a nivel universitario en las artes, el diseño, la arquitectura y el urbanismo. Al finalizar el diplomado, se consideró que la curaduría de los recursos para hacerlos gráficamente y disciplinariamente interesantes fueron indispensables para que los docentes se sintieran reflejados y motivados a lo largo del proceso de capacitación, aún más si se considera que una buena parte de los maestros de este centro trabajan cotidianamente con la interpretación de imágenes y videos.
- Dado que el producto final del diplomado consistió en el diseño instruccional de una unidad de aprendizaje, a partir de la semana 10 se ofertaron asesorías individuales opcionales de una hora a través de Meet. Pues los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias instruccionales orientadas al aprendizaje autogestivo tomarían un rumbo único en cada docente. Cada semana se ofertaban una diversidad de horarios que los docentes apartaban a través de la plataforma Doodle conforme sus horarios y necesidades de orientación. Al final del diplomado esta estrategia fue tomada por el 60 % de los maestros, al menos en una ocasión.
- Los docentes tuvieron la oportunidad de aplicar con creatividad didáctica las estrategias instruccionales orientadas al aprendizaje autogestivo, de acuerdo con su conocimiento de su área disciplinar, de sus estudiantes y de las herramientas TIC que conocían. Así, se pudo observar que, inclusive un par de docentes que impartían la misma unidad de aprendizaje, en cada diseño instruccional se logró una propuesta única. Para visibilizar esta variedad de apropiación del DI, al finalizar el diplomado los docentes compartieron un video explicando

su diseño y sus argumentos didácticos y tecnológicos, y la respuesta general fue de sorpresa ante el abanico de posibilidades.

En síntesis, la primera generación tuvo inscritos a 25 docentes y 21 de ellos acreditaron el diplomado con su producto final: el diseño instruccional de una de las unidades de aprendizaje que tenían a su cargo. En este marco de capacitaciones uno de los aspectos que tuvo un alto impacto en la institución fue la oportunidad de habilitar a los expertos disciplinares (los docentes) con los conocimientos del diseño instruccional, en lugar de trabajar con funciones diferenciadas de dos agentes en el proceso. De esta manera, en cinco meses de duración del diplomado se desarrollaron 21 diseños instruccionales, que de haberse trabajado uno a uno hubieran requerido un aproximado de 80-85 meses para su realización, sin contar con la fase de montaje.

12. Conclusiones y discusión

Es cierto que la experiencia de la educación virtual que desencadenó el confinamiento ha puesto en evidencia brechas digitales, económicas y educativas que no eran nada nuevas. Sin embargo, cuando se reconoce el campo de acción efectiva que tienen las instituciones de educación superior y se establecen rutas estratégicas para mejorar las condiciones educativas, es posible que las situaciones cambien para bien.

En CUAAD, el desafío de capacitar a los docentes en las diversas áreas disciplinares de los programas educativos se logró a través de los cursos de actualización con opciones optativas y la creación del repositorio de consulta libre. El segundo desafío de brindar una capacitación funcional con las actividades y horarios de docentes por asignatura, de medio tiempo y tiempo completo fue posible al utilizar Classroom con actividades ya previamente configuradas para que los docentes las pudieran realizar de acuerdo con sus tiempos libres, avanzando a su ritmo pero con fechas límites marcadas dentro de un cronograma sugerido de entregas; y en el caso específico del diplomado se agregó la opción de revalidación de asistencias de sesiones síncronas a través de un formulario. El tercer desafío de tener como única alternativa la capacitación en línea cuando muchos

de los docentes no contaban con una experiencia previa fue librada en el marco de los cursos de actualización, pues las primeras dos semanas llevaron de la mano a los docentes en la exploración de Classroom, y una vez conociendo su funcionamiento podían seguir las instrucciones e indicaciones descritas en la plataforma, lo que posteriormente les permitió escalar con suficiente preparación al nivel del diplomado. Con ello se atendió la necesidad de brindar capacitación a los docentes que integrara las competencias tecnológico-operativas y didácticas que requerían para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales.

La pandemia también mostró que los aprendizajes pueden realizarse en múltiples espacios y tiempos, que pueden ser personalizables y flexibles a las condiciones de vida de quienes desean aprender, sin que se sacrifique la interacción. Esto es igual de vigente cuando los docentes son quienes aprenden. La situación laboral y personal de quienes se dedican a la docencia también requiere de capacitaciones tan pertinentes como funcionales y a ese fin se ha intentado sumar la UDI de CTA-CUAAD. Además, un esquema como el presentado en estas páginas mostró ser apto para las condiciones en las que un solo diseñador instruccional no es suficiente para desarrollar cursos completos en tiempo récord. Para lograr este avance en términos cuantitativos se optó por transformar la dinámica tradicional de creación de diseños instruccionales capacitando y asesorando a la par a varios expertos disciplinares. Además, esto habilita a los profesores para que en un futuro puedan continuar realizando diseños instruccionales para el resto de sus unidades de aprendizaje, pues este es ya un conocimiento que les pertenece, cuentan con los materiales de consulta y saben a quién pedir orientación.

En el plano cualitativo ha sido gratificante acompañar a los docentes en el descubrimiento de sus habilidades y competencias tecnológicas y de enseñanza en la virtualidad. Herramientas y plataformas que en algún momento pensaron que eran de una complejidad abrumadora, ahora son las que manejan todos los días y esto ha conllevado, sin duda, a un fortalecimiento de su autoconcepto como profesores del siglo XXI, que dejaron de ver en la tecnología una amenaza y la están concibiendo como una herramienta aliada que, finalmente, ellos son capaces de dirigir desde el conocimiento.

Referencias

- Askin Tekkol, I. y Demirel, M. (2018). An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.*, 9, 2-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02324
- CEPAL (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19*. Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe. Impacto económico y social. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/final_final_covid19_digital_26_agosto.pdf
- Coordinación General de Planeación y Evaluación. (2020). *Numeralia enero 2020*. UDG. http://www.cgpe.udg.mx/sites/default/files/31_de_enero_2020_0.pdf
- Coordinación de Planeación. CUAAD. (2019). *Numeralia*. [Página web]. <http://www.cuaad.udg.mx/?q=numeralia>
- Donnelly R. y Politis, Y. (2021). Embracing Online engagement with undergraduate supervisors: Collective perspectives on the Online pivot. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(6), 727-737, DOI: 10.1080/14703297.2021.1991422
- EDUCAUSE (2021). *Horizon Report*. Teaching and Learning Edition. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E>
- FEU. (2020). *Las y los estudiantes frente a la Covid-19*. Reporte ejecutivo. http://www.feu.mx/wp-content/uploads/2020/08/Presentacio%C3%81n-ejecutiva-las-y-los-estudiantes-frente-al-COVID19_compressed.pdf
- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020*. [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Lockee, B. (2020). Designing Forward Instructional Design Considerations for Online Learning in the COVID-19 Context. *The Journal of Applied Instructional Design*, 9(3), 1-8. <https://dx.doi.org/10.51869/93bl>

- López-Botello, F., Mendieta-Ramírez, A. y Alejandro-García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16631>
- OECD. (2005). *E-learning in Tertiary Education*. Policy Brief. <https://www.oecd.org/education/ceri/35991871.pdf>
- Seel, N., Lehman, T., Blumschein, P. y Polodoskiy, O. (2017). *Instructional Design for Learning*. Sense Publishers.
- UNESCO IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Capítulo 7

La educación en México ante la realidad de la pandemia mundial COVID-19

*Dulce María Gómez Carvajal
Enriqueta Jiménez Luquin
Isabel Siboney Ortiz Ortiz
Olivia Valdez García*

Resumen

El COVID-19 fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019. Ante este acontecimiento mundial, la gran mayoría de los países tomaron medidas extremas, entre ellas el asilamiento social, lo cual impactó a todos los sectores de la población. En México el 02 de marzo de 2020 el Diario Oficial de la Federación emite el acuerdo 02/03/20 en donde se hacía expresa la suspensión de clases para evitar la propagación del virus SARS-CoV-2, esto para todos los niveles educativos (DOF, 2020). En un principio la incertidumbre ante la realidad de una pandemia mundial que abatía en todos los sectores de la población, vislumbraba un ambiente sombrío, especialmente para el rubro educativo, en donde las soluciones que se proporcionaban parecían acentuar más las brechas que ya se venían sorteando. Docentes, estudiantado y padres de familia se vieron forzados al uso e incorporación de las nuevas tecnologías para hacer frente a la realidad histórica que vivenciaban. El objetivo de este trabajo es la revisión bibliográfica y recopilación sobre las realidades de los diversos actores de la educación ante la situación de la pandemia.

Introducción

Los docentes en México enfrentan desafíos a distancia del uso de tecnologías, ya que deben lograr comunicación entre alumnos, padres de familia y directores. Además, debemos considerar que las actividades que realizan con los alumnos deben de ser atractivas para lograr aprendizajes. Con la pandemia del COVID-19 las y los alumnos han puesto a prueba las habilidades digitales, además de que muchas y muchos han tenido que enfrentar no solo los problemas relacionados con el confinamiento, sino problemas relacionados con la economía; otros y otras estudiantes han sufrido problemas emocionales debido a la poca socialización y la constante preocupación por enfermar.

La OMS está colaborando estrechamente con expertos mundiales, gobiernos y asociados para ampliar rápidamente los conocimientos científicos sobre este nuevo virus, rastrear su propagación y virulencia y

asesorar a los países y las personas sobre las medidas para proteger la salud y prevenir la propagación del brote (SEP, 2019).

Ante este acontecimiento mundial, la gran mayoría de los países tomaron medidas extremas. Nuestro país también tomó medidas extremas, una de ellas fue en el ámbito educativo, de tener un modelo educativo establecido a uno totalmente digital, que a la vez enfrentó problemas y fallas que ahora representan todo un reto, entre ellos disminuir la brecha digital.

El aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19, ha generado grandes cambios en la vida diaria, como lo son en la movilidad y encuentros sociales; modificó las actividades vinculadas con la salud, entretenimiento, fe, trabajo, la forma de hacer las compras, y principalmente la educación. La pandemia obligó a estudiantes, profesores y directivos en la educación a emplear herramientas digitales para continuar impartiendo clases, lo cual ha generado desafíos en el uso adecuado y crítico de las tecnologías. Esto ha venido a acentuar las brechas digitales que denotan desigualdades sociales y económicas existentes en nuestro país.

Las herramientas tecnológicas, como las aulas virtuales, las bibliotecas digitales o las conferencias virtuales, no son nuevas, ya que desde hace años se han venido usando en la educación abierta y en la educación a distancia. Ahora debido al problema de sanidad, se han empleado en la educación presencial, siendo en este tipo de educación poco conocidas y empleadas.

Ante la pandemia del COVID-19 y las condiciones creadas por la misma, obligó a muchos países a verse forzados a acelerar la incorporación de la tecnología en la educación a una escala inimaginable, provocando debates sobre las políticas públicas de educación en cada una de las regiones del país. Esto también ha generado la oportunidad de repensar el papel de las tecnologías en la educación e iniciar cada uno de los países, procesos de cambio para dar el salto cualitativo para los sistemas de educación de cada región.

1. Fundamento teórico

1.1. Docentes durante el COVID-19

La Secretaría de Educación Pública brindó un programa “Aprende en casa” que es transmitido por televisión. En comunidades pluriculturales se implementó “Aprendiendo desde mi comunidad” con emisores de contenidos educativos en quince lenguas y su transmisión es a través de radiodifusoras y televisoras culturales y educativas en México. A través de las plataformas Classroom, de Google, y Teams, de Microsoft, se capacita a los docentes durante el periodo de contingencia y alrededor de 800,000 docentes han tomado en cuatro *webinars* sobre el tema (Boletín 118, SEP, 2020).

En una encuesta aplicada a nivel nacional, se muestra que los docentes de Jalisco tienen comunicación con los alumnos por correo electrónico, llamadas a celular, Facebook o Zoom. Los profesores se encuentran en comunicación con los padres de familia. El 57.5 % de los maestros dijo haber recibido algún tipo de apoyo para realizar la función docente, durante la fase 1 de la contingencia. Las estrategias de trabajo aplicadas a los alumnos, consistió en llenado de guías de estudio, solicitud de trabajos específicos y tareas.

Martínez (2020) menciona que los profesores enfrentan la educación durante la pandemia con frustración, cuando advertimos que, por años, se subestimó el uso de la tecnología en la práctica docente y hoy deben recurrir a ella para continuar con la enseñanza a distancia. Con miedo porque transitar de una educación presencial a otra que plantea la implementación del uso de Internet y Tecnología de la Información y comunicación en el proceso educativo no es nada sencillo, sobre todo si consideramos que ese tránsito se dio de forma inmediata y sin la capacitación adecuada.

Algunas experiencias de los profesores son que de un día a otro su hogar se convirtió en salón de clases, sala de juntas, centro de capacitación virtual y los horarios en cuanto a consultas por parte de trabajo y padres de familia no se encuentran respetados, existe enojo cuando

surgen capacitaciones obligadas en horarios fuera de trabajo y es obligatoria la asistencia.

Es posible que la tecnología ayude a los profesores a innovar en el aula, pero es necesario siempre una comunicación entre profesor y alumno. También es importante considerar que el equipar las escuelas con tecnologías resulta muy complicado debido a los problemas económicos que se encuentran a nivel mundial.

A corto plazo se ven afectados los profesores, debido a que es una nueva forma de aprendizaje la que se implementa actualmente ante la contingencia, fue necesario que modificaran sus planeaciones de una manera muy rápida. A mediano plazo los profesores adquieren ya las habilidades tecnológicas y es posible implementarlo en el futuro en sus clases, ya que las nuevas generaciones cuentan con la habilidad de utilizar las tecnologías y resulta interesante implementarlo en sus aprendizajes o clases, de manera virtual o presencial.

Una consecuencia a largo plazo es que los estudiantes contarán con el gusto e interés de estudiar y de esta forma el nivel de rezago educativo será menor. Esto nos favorece a los mexicanos, debido a que nuestros índices educativos contarán con un nivel de aprendizaje más alto que el que se encuentra actualmente y favorecerá a nuestra nación. Es necesario que continúen existiendo capacitaciones en el uso de tecnologías para los docentes por parte de la Secretaría de Educación Pública, para prevenir en el futuro alguna contingencia.

El incremento en las habilidades tecnológicas en los docentes, favorece a mantenerse informados de una manera más rápida ya que actualmente las noticias se difunden más rápido por las distintas redes sociales. En el futuro, al regresar a una nueva normalidad es importante no dejar de lado la tecnología, ya que fue muy grande el esfuerzo para adaptarse a ellas tanto de docentes, padres de familia y alumnos.

1.2. Alumnos durante el COVID-19

En México el 2 de marzo de 2020 el Diario Oficial de la Federación emite el acuerdo 02/03/20 en donde se hacía expresa la suspensión de clases para evitar la propagación del virus SARS-CoV-2. Esto para todos los

niveles educativos (DOF, 2020). En un principio la incertidumbre ante la realidad de una pandemia mundial que abatía en todos los sectores de la población, vislumbraba un ambiente sombrío, especialmente para el rubro educativo, en donde las soluciones que se proporcionaban parecían acentuar más las brechas que ya se venían sorteando.

El Gobierno de México puso en funcionamiento el programa “Aprende en casa” que pretendía llegar a mayor número de hogares a través de la televisión. El sistema educativo tuvo que enfrentar un cambio abrupto de un sistema presencial a un sistema virtual, en donde todos los agentes involucrados se verían gravemente afectados de una u otra manera. Padres y madres de familia, docentes y estudiantes, vivenciaban una realidad que les había pegado de golpe, que los hacía desarrollar habilidades lo más rápido que pudiesen, en donde el futuro de las clases presenciales se veía incierto.

Vázquez, Bonilla y Acosta (2020) afirman que “con los hijos en casa, los padres tenían que afrontar un reto que tampoco esperaban: convertirse en el apoyo vital de sus hijos”. Se hace hincapié en que los padres y madres de familia siempre han hecho las veces de soporte vital para sus hijos e hijas, pero ante el confinamiento, muchos y muchas tuvieron que trasladar el ambiente laboral al ambiente de casa, desempeñando diferentes funciones, entre ellos el de docente de apoyo para la educación de sus hijos.

El sistema educativo que había condenado a la generación milenial por el uso constante del celular en clase y estar inmersos en las redes sociales, ahora le requería un cambio de perspectiva. El uso del Internet y de los dispositivos digitales pasó de ser una herramienta para el ocio a una herramienta vital para el desarrollo de aprendizajes ¿cuál es el panorama ante esta realidad para los alumnos y las alumnas?

A los alumnos y las alumnas siempre se les había requerido desarrollar competencias digitales, que les permitieran ser eficaces en el uso de la tecnología para la generación de aprendizajes en la nueva Sociedad de la Información. Estamos ante estudiantes que han crecido con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el confinamiento les requirió un desarrollo acelerado de estas habilidades para tratar de alcanzar los objetivos de aprendizaje que el ciclo escolar había planteado.

Así fue como se iniciaron clases virtuales, ante docentes que poco sabían sobre los requerimientos que se necesitaban para el *blended learning*. Comenzaron tratando de trasladar las mismas actividades presenciales a la virtualidad, agobiando a las y los estudiantes de actividades en donde no les alcanzaba el día para terminarlas, haciendo de los padres y las madres de familia docentes de tiempo completo que no sabían cómo manejar la gran cantidad de trabajo, y más cuando muchos de ellos y ellas seguían con sus labores. Además de que no contaban con una formación pedagógica o en algunas temáticas que se veían en las tareas escolares.

Se comenzaron a viralizar vídeos de estudiantes que imploraban que, por favor, ya no se dejara más tarea; muchos de ellos y ellas estresados haciendo uso de su celular, socavando sus propias deficiencias en el uso de las TIC para la generación de aprendizajes. Otros dejaron de lado la escuela, tuvieron que ingresar en el ámbito laboral para apoyar en casa con las carencias económicas.

Comenzaron a surgir entre las y los estudiantes problemas emocionales que tenían estrecha relación con el aislamiento, el estrés académico, el miedo a contraer el virus y la poca socialización. Vásquez, Bonilla y Acosta (2020) reportaron en su estudio de corte cualitativo fenomenológico que la mayoría de las y los estudiantes entrevistados extrañaban la escuela por el hecho de que ahí podían ver a sus amigos, pues la escuela es uno de los principales lugares en donde las y los estudiantes socializaban.

Ante un panorama de padres y madres de familia poco capacitados para el apoyo de la educación en casa; los docentes que intentaron trasladar las actividades presenciales a la virtualidad sin una depuración previa debido a lo repentino de la situación; y estudiantes lidiando con diferentes problemas (emocionales, económicos, de salud, académicos, etc.), fue como se terminó el primer ciclo escolar a distancia, debido al confinamiento para evitar la propagación del COVID-19.

Un nuevo ciclo escolar comenzó en agosto de 2020 ante nuevos panoramas. Los primeros meses de educación a distancia sirvieron como base para la evaluación de los aciertos y desaciertos que se tuvieron. El Gobierno Federal implementó el programa “Aprende en casa” que buscaba dar clases vía televisión con la asignación de diferentes horarios dependiendo del grado escolar. El sistema educativo comenzó a reestructurar programas

y estrategias didácticas, los padres y madres de familia comenzaron a conocer un poco más sobre las TIC para el desarrollo de aprendizajes; se utilizaron herramientas cotidianas para establecer comunicación entre escuela, profesores, profesoras y estudiantes; las y los alumnos iban desarrollando nuevas habilidades digitales para el desarrollo de sus actividades virtuales, por lo que el nuevo ciclo escolar pintaba un nuevo panorama.

El 9 de agosto de 2020 la Secretaría de Educación Pública informaba que el 10 % del total de los estudiantes desertaron definitivamente después de iniciarse las medidas preventivas para evitar la propagación del COVID-19, que en esos meses había causado la muerte de 52 000 personas y teniendo una cifra de contagio de 475 902 personas (Salinas, 2020).

El INEGI informaba que las zonas más afectadas en el rubro de deserción escolar eran las más pobres y marginadas, como lo reportaba Salinas (2020). 16 millones de hogares no tienen conexión, creando una gran brecha digital, además de un mayor rezago educativo del que se venía arrastrando. A estos se añade la crítica a la iniciativa del Gobierno para abatir la falta de recursos que permitan a las y los alumnos.

Para que las y los alumnos puedan enfrentar eficazmente las dificultades que plantea la virtualidad, es necesario que las y los docentes no olviden que el agente principal en el contexto educativo siempre serán las y los estudiantes. Por ello será necesario brindarles los apoyos necesarios para hacer frente no solo académicamente sino también socioemocionalmente. Las nuevas generaciones están capacitadas para el desarrollo de habilidades digitales pero carecen de herramientas socioafectivas y más cuando estamos ante un hecho sin precedentes.

1.3. Padres de familia durante el COVID-19

La nueva emergencia sanitaria transformó nuestra antigua forma de convivir en todos los ámbitos. En el ámbito educativo, llevó al país a reestructurar su pedagogía ya establecida por una totalmente digital, estando o no preparados para enfrentar la nueva situación. Docentes que tuvieron que salir adelante ante este nuevo modelo, padres de familia y alumnos que no solo enfrentaron la brecha digital, sino que cambió su dinámica familiar y contexto económico.

De acuerdo con De la Cruz (2020):

La pandemia de covid-19 implicó múltiples cambios entre ellos el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares. La situación está lejos de ser tersa y serena. Por el contrario, ha generado conflictos y avivado discusiones sobre la ineludible colaboración entre ambas instituciones sociales en la enseñanza, así como sobre el aporte de las escuelas al desarrollo y formación de las comunidades en su conjunto. (p. 39)

Se puso de manifiesto que los padres de familia tenían que estar en el papel del maestro ayudando a sus hijos con las actividades escolares, autorregulación y autogestión.

Han sido varios los comunicados, el primero con una ampliación del receso educativo, el segundo con recomendaciones hacia los padres de cómo enfrentar las clases virtuales. Comunicado conjunto No. 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. Se amplía receso educativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, reanudándose clases el lunes 20 de abril.

Ante la propagación en nivel mundial del COVID-19, y con el objetivo de contribuir a preservar la salud de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como del resto de la comunidad en todos los planteles educativos del país, la Secretaría de Salud y de Educación Pública del Gobierno de México presentó, ante la autoridad educativa de cada uno de los estados de la República, las medidas de prevención y atención prioritarias.

En atención a las recomendaciones y medidas implementadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para contener las afectaciones de este virus, se informa que el receso escolar comprenderá del lunes 23 marzo al viernes 17 de abril, por lo que se reanudarán las labores el lunes 20 de abril, siempre y cuando, se cuente con todas las condiciones determinadas por la autoridad sanitaria federal en cada plantel escolar. Asimismo, se informa que se recuperará el aprendizaje de los contenidos para cumplir con los planes y programas establecidos en los días de receso.

Durante la XVII Reunión Nacional Plenaria Extraordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán resaltó la importancia de este encuentro, así como de la participación del subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Hugo López-Gatell Ramírez, para conocer con claridad los lineamientos y recomendaciones de la Secretaría de Salud.

Asimismo, el titular de la SEP solicitó la instalación de una comisión de salud dentro de los Consejos de Participación Escolar, con base en el artículo 131 de la Ley General de Educación, con la finalidad de apoyar las indicaciones de las autoridades sanitarias; incorporar filtros en las escuelas y coadyuvar a una campaña de higiene que sirva como precedente de futuras emergencias.

Informó, además, sobre la instalación del filtro de corresponsabilidad escuela-madres y padres de familia para un oportuno reconocimiento de los protocolos señalados por la Secretaría de Salud. Se trata, dijo, de que los padres de familia manifiesten por escrito que sus hijos no presentan síntomas de tos seca, dolor de cabeza o fiebre, el cual tendrá que ir acompañado de su firma. Indicó que al interior de la escuela habrá un segundo filtro para que la manifestación de las madres, padres de familia y tutores se entregue a las autoridades de los planteles escolares; en el salón de clases, agregó, los maestros deberán cerciorarse de que ningún alumno presente síntomas.

El titular de la SEP comentó que en el escenario en el que se encuentra México con respecto al COVID-19, las estrategias se han llevado a cabo a través del Comité Nacional para la Seguridad en Salud y los comités estatales, que han coordinado las medidas de manera armónica con los sectores público y social, y en los tres órdenes de gobierno.

Todas estas medidas, concluyó, se han realizado en cumplimiento de las instrucciones que el presidente Andrés Manuel López Obrador, ha hecho al secretario de Salud, Jorge Alcocer Varela.

Con base en las disposiciones del sector educativo ante coronavirus (COVID-19) se debe considerar que:

1. Se instala una Comisión de Salud en los Consejos de Participación Escolar de acuerdo con el Artículo 131 de la Ley General de Educación. Esta comisión tendrá las siguientes tareas:

- Apoyar al filtro escolar.
 - Coadyuvar en la higiene escolar.
 - Comunicar permanentemente a la comunidad escolar las medidas sanitarias que correspondan.
 - Relacionarse con el Comité Estatal para la Seguridad en Salud para informar y coordinar acciones.
 - Consultar el sitio web www.gob.mx/coronavirus.
2. Implementar el Filtro Corresponsable Escuela-Madres y Padres de Familia.
 - Solicitar a las madres y padres de familia que acrediten diariamente a la entrada de la escuela haber seguido las recomendaciones de higiene y de detección de síntomas de enfermedad todas las mañanas antes de salir de casa, mediante un recado firmado donde señalen que:
 - Lavaron adecuadamente las manos de sus hijas, hijos o pupilos antes de ir a la escuela, y que no presenta fiebre, tos seca, dolor de cabeza y cuerpo cortado.
 3. Establecer el Filtro Escolar en la totalidad de las escuelas.
 - Las maestras y maestros recibirán la automanifestación al ingresar a la escuela y realizarán un filtro básico donde además se proporcionará gel antibacterial y en su caso, agua y jabón.
 - Los Gobiernos de los estados dotarán de los materiales necesarios para este fin (Filtro Escolar).
 4. Se suspenden todas las actividades no esenciales y los eventos escolares en el patio para honores cívicos, festivales, actividades deportivas, comunitarias, entre otras.
 5. Vacaciones adelantadas.
 - Se informa que el receso escolar comprenderá del lunes 23 marzo al viernes 17 de abril, por lo que se reanudarán las labores el lunes 20 de abril.
 - Se recomienda el aislamiento preventivo (SEP. 14 de marzo de 2020).
El siguiente comunicado oficial hace cuatro recomendaciones de La Secretaría de Educación Pública (SEP) a padres de familia para el inicio de las clases a distancia (23 de agosto del 2020).

Presidencia:

Esteban Moctezuma, secretario de Educación Pública, hizo cuatro recomendaciones a los padres de familia y tutores en relación con regreso a clases, que inicia este lunes 24 de agosto.

En primer lugar, indicó el funcionario en conferencia de prensa, se debe diseñar un horario para que los menores de edad realicen sus estudios a lo largo del día.

En segundo lugar, expuso, es importante que las niñas y niños cuenten con un espacio acondicionado en su hogar para que puedan estudiar y repasar los contenidos vistos en clase.

En tercer lugar, dijo, las madres, padres, responsables y tutores de los infantes deben acompañar a sus hijos y, aunque no sepan de los temas vistos en clase, les den su apoyo y cariño para que puedan aprender mejor.

En cuarto lugar, abundó, es importante que los padres mantengan comunicación con las maestras y maestros de sus hijas e hijos.

“Hay que buscar tener ese horario, ese espacio, ese acompañamiento y esa comunicación con maestras y maestros”, aseveró.

En tanto, Moctezuma hizo un llamado a las niñas y niños para que, al seguir las clases desde sus casas, sean más curiosos, más críticos y aprendan a cuestionar.

“Al participar en su educación a distancia, sientan que esa información es un punto de partida, su piso, es una base, para que a partir de ahí sean más curiosos, más críticos, preguntarse más, aprender más”, subrayó el funcionario federal.

Algunos aciertos son los siguientes:

- Modelo *B-Learning*.
- Hacer contenidos para trabajar a distancia.
- La participación de los padres de familia.
- La disposición de los maestros.
- La revaloración de la educación (Álvarez, 2020).

Desaciertos o retos:

- Sobre carga en las tareas a los estudiantes.
- Brecha digital.
- Desinformación con comunicados de si regresan o no a clases presenciales.

- El control burocrático (Álvarez, 2020).

La gran pregunta es que va a pasar después de la pandemia, se volverán a las antiguas prácticas de maestros, padres de familia y estudiantes. Esta es una excelente oportunidad de fijar metas a corto, mediano y largo plazo (Navarro, 2020).

A corto plazo:

- Continuar con una Cultura Tecnológica: Fomentar el uso de la tecnología como un fin académico, continuar con la preparación académica a los docentes, quienes tuvieron mayor preparación tecnológica pudieron salir adelante y para los maestros con menos preparación fue una situación caótica.
- Combatir la brecha digital: la pandemia nos mostró la gran desigualdad que existe a lo largo y ancho de nuestro país. Estudiantes contando con todos los medios y otra parte de la población que incluso tuvo que dejar sus estudios por no tener la capacidad tecnológica.

A mediano plazo:

- Reducir la carga de tareas: La mayor queja tanto de alumnos y padres de familia.
- Restructurar los planes de estudios: La pandemia nos obligó a replantearnos la manera de enseñar y de aprender. Muchos docentes tuvieron que despojarse de prejuicios y de ideas preconcebidas para darle forma a un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje.
- Reformar la forma de evaluar: en donde los alumnos puedan despertar la curiosidad que suscita las ganas de saber. El reto de este siglo es el de ayudar a los alumnos a pensar de maneras diferentes, a desafiar nuevas inteligencias. Repensar la evaluación también nos lleva, una vez más, a repensar las prácticas.

A largo plazo:

- El compromiso de todos los actores involucrados en el sector educativo, desde el Secretario de Educación hasta los Padres de familia: Tener una comunicación constante y buscar ayuda se nos presenta una gran oportunidad de desarrollar hábitos de estudio y habilidades socioemocionales que serán de utilidad para toda la vida.

Recomendaciones a los padres:

- Seguir los consejos recomendados por el sector salud y para tener una actitud y sanación mental.

- Solicitar ayuda a los maestros para resolver dudas académicas.
- Solicitar apoyo entre los mismos padres de familia para resolver actividades escolares.
- Convivir con sus hijos de manera armónica.

2. Resultados

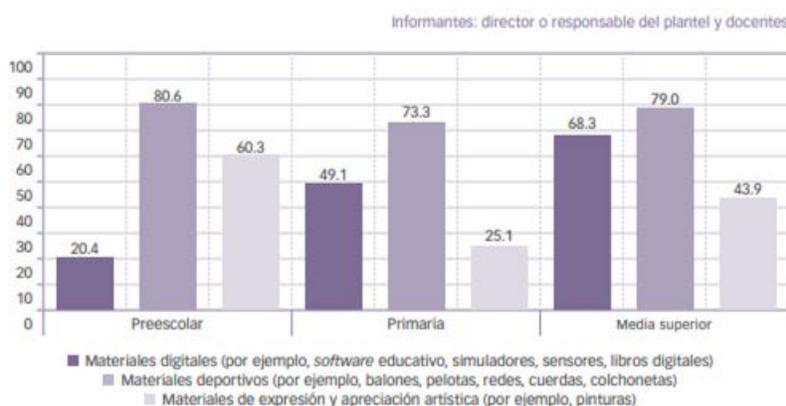
2.1. Las TIC y las instituciones educativas durante el COVID-19

El documento Metas 2021 (OEI) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, generado por los distintos ministros de educación en la cumbre de 2008 en San Salvador, el cual se publicó en el 2010, ya consideraba la necesidad de cerrar la brecha digital en Iberoamérica, con el cumplimiento de diferentes metas como lo son: fomentar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades sociales, ampliando la dotación de computadoras en las escuelas y la alfabetización tecnológica del alumnado; favorecer el aprendizaje de los alumnos mediante la incorporación de la TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lograr que los docentes incorporen su apropiación tecnológica al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que posibilitaría un uso pedagógico de las TIC y garantiza la existencia de recursos y contenidos digitales, necesarios para la integración y uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

En cumplimiento de estas políticas, se incrementó la dotación de equipos de cómputo en el sistema educativo. De acuerdo con las cifras del INEE, en el ciclo escolar 2007-2008 la mitad de las primarias contaba con una computadora para uso educativo; para el ciclo 2013-2014 el porcentaje se redujo a 39.6 %, para el ciclo 2015-2016 llegó al 40.4 %. En la educación secundaria, en el ciclo escolar 2007-2008, un 71.5 % del total de estas escuelas tenía una computadora para su uso educativo; en el 2013-2014 el porcentaje bajó a 68.4 %, recuperándose en el 2015-2016, llegando a un 70.1 %. Las condiciones actuales en las que se encuentran las escuelas, no son las viables para generar grandes propuestas educativas mediante el uso de las TIC. Por lo que ahora con la

contingencia sanitaria tanto las instituciones educativas, los maestros, alumnos y padres de familia han tenido que tratar de resolver todo un enigma para continuar con la educación, ayudándose de sus propios recursos, así como de la televisión, la radio, y distintas herramientas tecnológicas como los teléfonos celulares, tabletas, entre otros.

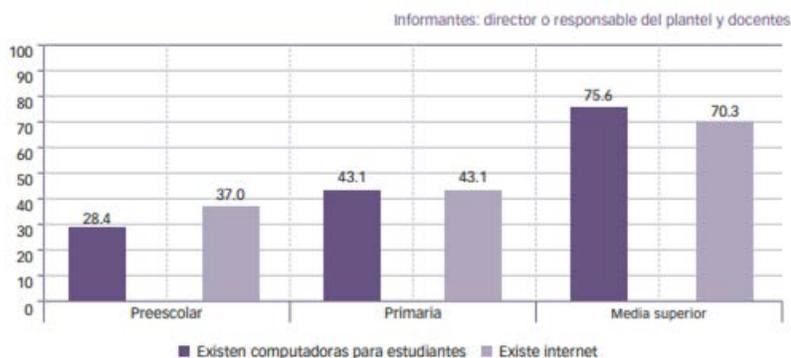
Figura 1.
Porcentaje de docentes y escuelas que disponen de distintos materiales didácticos.



Nota: En preescolar y primaria, la información se preguntó a los docentes, mientras que, en media superior, al director o docente.

Fuente: La Educación obligatoria en México. Informe 2019 (INEE, 2019).

Figura 2.
Porcentaje de escuelas que disponen de computadoras para estudiantes e Internet.



Fuente: La Educación obligatoria en México. Informe 2019 (INEE, 2019).

Según la OEI (2010):

No obstante, para que la incorporación de las TIC pueda aprovecharse en su máximo potencial educativo, las políticas que la fomentan no pueden estar dirigidas exclusivamente a la provisión de equipamiento tecnológico a los estudiantes o a los establecimientos escolares. La misma ha de ser acompañada y complementada —además de por los procesos de actualización y mantenimiento propios del equipamiento—, con capacitación para los docentes, provisión de material y contenido educativo digitalizado, y, sobre todo, deben ser incorporadas en el proyecto educativo curricular y no como algo independiente. La introducción de las TIC puede generar una gran inseguridad en el mundo adulto de las comunidades escolares, por lo que, si no se acompaña con procesos de apoyo, capacitación y seducción necesarios, puede perderse como oportunidad educativa. (p. 115)

De acuerdo con el INEGI (2019), 18.3 millones de viviendas (52.7 % del total en México) cuentan con acceso a Internet. La mayoría de viviendas que no cuentan con acceso (16.4 millones), corresponden a la sociedad con menos recursos, ubicada en los estados de Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Puebla y Veracruz. Anunciado el confinamiento por el COVID-19, el trabajo escolar en casa ha generado una serie de comentarios entre la sociedad, los cuales reflejan la inestabilidad en las acciones que realiza la escuela y el compromiso social que tiene la familia con la educación. La contingencia ha venido a evidenciar el papel de las instituciones educativas, enmarcando deficiencias, y desigualdades de los sistemas educativos; desde la banda ancha y las computadoras requeridas para la educación en línea, a los entornos que se requieren para centralizar el aprendizaje, escasez de los recursos y las grandes necesidades; con lo que se debe crear una educación integral, diversificando las formas de enseñanza para optimizar el aprendizaje.

La OEI (2010) refiere:

La incorporación de las TIC a la educación exige pensar previamente cuáles son los objetivos y los retos de la educación, y determinar posteriormente de qué manera y en qué condiciones la presencia de estas tecnologías en las escuelas contribuye a su consecución. Lo primero, y más importante, es determinar el sentido de las TIC en la educación y cuál es el modelo pedagógico que las incluya y con el que se pueda contribuir de forma más directa a mejorar la calidad y la equidad educativa. (p. 116)

Las primeras acciones tomadas por la Secretaría de Educación Pública, en voz de su representante el Lic. Esteban Moctezuma Barragán, para mitigar los efectos de la propagación del virus COVID-19 fue cerrar las instalaciones educativas. Y para mantener la prestación de servicios educativos, se decidió utilizar Internet y la televisión abierta para llevar educación a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se precisaron horarios específicos de clases para cada nivel educativo; preescolar y primaria recibirían cuatro horas diarias, secundaria y bachillerato, tres horas diarias. El secretario de educación en México puntualizó el uso de las tecnologías para minimizar el impacto de la crisis sanitaria en la educación. Por lo que para dar continuidad al ciclo escolar se diseñaron distintos programas para televisión e Internet, como el programa “Aprende en casa” que se trasmite por televisión e Internet, los cuales se diseñaron con base en los aprendizajes establecidos en el catálogo de los libros de textos gratuitos. Se crearon recursos digitales en línea como la plataforma @prende 2.0, con recursos digitales atractivos para educación básica. Se promueven los programas de Prepa en línea y la Universidad Abierta a Distancia de México (UnADM).

Para las maestras y maestros, se puso en marcha una capacitación rápida en habilidades digitales, a través de Internet, las cuales están habilitados en la plataforma MéxicoX. Además, los docentes cuentan con la herramienta gratuita de Microsoft Teams, para que a través de aulas virtuales los maestros y alumnos puedan organizar sus clases en línea.

La pandemia de COVID-19 y el confinamiento en casa han venido a sustentar la educación y evidenciar las oportunidades que las tecnologías digitales ofrecen, las cuales van más allá de haber sido solo una solución de emergencia durante la crisis sanitaria.

Según el Panorama de la Educación (2020):

La tecnología digital permite encontrar respuestas completamente nuevas a los cuestionamientos sobre qué aprenden las personas, la manera como aprenden, dónde aprenden y cuándo lo hacen. La tecnología puede facilitar a docentes y estudiantes el acceso a materiales especializados mucho más allá de los libros de texto, en múltiples formatos y en maneras que pueden tender un puente sobre el tiempo y el espacio. Junto con los docentes, los sistemas digitales inteligentes de aprendizaje no solo pueden enseñar ciencia a los estudiantes, sino también observar a la vez cómo estudian, el tipo de tareas y pensamiento que les interesan, y el tipo de problemas que encuentran aburridos o difíciles. Así, los sistemas pueden adaptar la experiencia de aprendizaje para ajustarla a los estilos personales de aprendizaje con mayor detalle y precisión. De igual forma, los laboratorios virtuales pueden brindar a los estudiantes la oportunidad de diseñar, realizar y aprender de experimentos, en vez de solo aprender acerca de ellos. (pp. 370-375)

Los centros de educación superior no han estado ajenos a esta situación tan compleja, la pandemia transformó la enseñanza de las universidades al igual que los demás niveles educativos. Actualmente existen varias universidades ancladas en la concepción transmisora de la formación y en la presencialidad docente, las cuales han experimentado cuestiones de cambio mediando el aprendizaje a través de las tecnologías, desgraciadamente una gran parte del profesorado sigue percibiendo a las tecnologías como un mero añadido a los procesos de enseñanza, y no como palancas de cambio e innovación educativa, por lo que en la mayor parte de las instituciones de educación superior se venían percibiendo las nuevas

tecnologías principalmente para realizar funciones adicionales y no para sustituir los encuentros presenciales.

Dentro del imaginario social, se tenía en el entendido a la formación a distancia virtual, como una formación de segunda clase; aún persiste la resistencia del profesorado ante el cambio que se manifiesta en todas las instituciones educativas, ya que se tenía en el entendido que en los centros educativos la formación presencial es indispensable, lo que la contingencia sanitaria del COVID-19 ha desmentido, ya que los alumnos aprenden con ambos modelos formativos: “Una cosa es la presencia física, y otra la presencia cognitiva (...) lo que garantiza acciones formativas de calidad es la presencia cognitiva entre todos los participantes en la acción formativa” (Cabero y Llorente, 2020, p. 30).

2.2. Proceso educativo en tiempos de COVID-19 en la ciudad de México

El Estado de México se comprometió ante sus ciudadanos y ante la comunidad internacional a garantizar universalmente el pleno ejercicio del derecho a una educación, tomando decisiones de política pública, que promuevan acciones para mantener en funcionamiento el sistema educativo del país. En su compromiso con la ciudadanía ha venido promoviendo diversos espacios educativos con el objetivo de brindar educación para todos a lo largo de varios años. Desde 1941 instauró la Escuela en la Radio, como difusión de educación primaria para adultos; en 1947 el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, y el Centro de Educación Básica de Adultos y Telesecundaria, en 1968, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, para 1971, instauró el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional, en 1974, a principios del siglo XXI, las instituciones de educación superior, crearon departamentos o áreas de educación a distancia, con el objeto de ofertar esta modalidad educativa.

Con estos ejemplos se hace notar que la educación a distancia en México ha estado presente por lo menos, desde principios del siglo pasado; promoviendo las tecnologías con el objeto de brindar educación de calidad. Debido a la contingencia sanitaria mundial, ocasionada por el

COVID-19, que obliga al aislamiento social. Por ello, de manera emergente, en México se instruyó a todos los docentes de todos los niveles escolares para que se dispusieran a dar clases a distancia a sus alumnos. Esta instrucción se estableció en el acuerdo 02/03/20 presentado por el secretario de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, publicado el 16 de marzo de 2020.

La redignificación de la labor docente es un tema recurrente en la literatura educativa, pero sigue siendo una deuda pendiente del Sistema Educativo Mexicano. Muchos docentes, por iniciativa o de orden de su autoridad inmediata, han ido tomando conciencia de la importancia de la educación a distancia y han hecho esfuerzos considerables para aprender —en la marcha— el uso de las aulas virtuales, chats, entre otros. Un esfuerzo que hay que considerar y aplaudir, aunque también es cierto que se hace necesaria una reestructuración del paradigma de formación docente.

Los factores de exclusión social que han mantenido los niveles de rezago y abandono escolar en México son muchos, pero se concentran en dos grandes causas: pobreza y exclusión escolar. Los factores socioeconómicos incidirán en la forma de aprender de los alumnos durante esta crisis sanitaria y después de ella; las previsiones esperan que será un regreso a una “nueva normalidad” de forma gradual.

En México, la crisis educativa se percibe desde mucho antes de la pandemia: exclusión educativa, rezago, abandono y bajos niveles de aprovechamiento son, cuando menos, el diario acontecer dentro de las aulas de las instituciones públicas del país. Por otro lado, se encuentran la apatía docente, la fatiga laboral, el descontento general y la sobrecarga de funciones administrativas. Las medidas de aislamiento social han sacado de nuevo a la luz estos problemas, pero también han hecho visibles otros nuevos: la escasa cultura en TIC de la población escolar, las carencias en conectividad y disponibilidad de tecnología aplicable a la educación. Así como la lentitud con la que las autoridades educativas han implementado las políticas y reformas educativas y, sobre todo, lo referente a la educación digital necesaria para ciudadanía global (Navarrete, 2020, pp. 143-172).

Para el Estado mexicano, este tiempo de crisis debe ser una oportunidad para replantear la efectividad de los sistemas educativos en México, crear un nuevo paradigma que se encuentre preparado para futuras crisis, pero que pueda cumplir con los derechos a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, guiándose por el compromiso asumido del gobierno de México con el ODS4 y la Agenda 2030.

Conclusiones y discusión

Al surgir la migración a la utilización de tecnologías en la educación para continuar generando comunicación entre docentes y estudiantes, fue necesario que algunos docentes tomaran cursos y capacitaciones a la brevedad para incorporarse a las plataformas y aplicaciones que permiten trabajar y lograr comunicación a distancia. En cambio, existen docentes a los que se les complica generar comunicación y aprendizaje por medio de tecnologías y de esta manera encuentran afectada la transmisión de conocimiento a los alumnos.

Las y los estudiantes desempeñan un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello el papel de las y los docentes será brindarles los apoyos y la guía necesaria para que puedan manejar adecuadamente los aspectos académicos y socioemocionales que implica el confinamiento y el traslado de las clases presenciales a la virtualidad.

La pandemia vino a cambiar nuestra forma de vivir y en el ámbito de la educación no fue la excepción. Se necesita reinventarnos desde el papel que desempeñamos como padres de familia, estudiantes, maestros y directivos. Y sobre todo unir esfuerzos para sacar adelante la educación de nuestro país.

En México han sido variados los esfuerzos para mejorar el sistema de la educación. Desde la creación de organizaciones enfocadas al desarrollo de programas de mejora, análisis y gestión mediática en los retos a superar como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), hasta reformas, adhesión a protocolos y cooperación con organismos internacionales. México es un país de gran diversidad y complejidad, actualmente está enfrentando grandes retos para lograr brindar una educación de calidad a todos los estudiantes del país.

Referencias

- Álvarez, D. (15 de julio de 2020). *3 retos y 3 aciertos del sistema educativo en línea en tiempos de Covid-19*. Estación Pacífico. <https://estacionpacifico.com/2020/07/15/3-retos-y-3-aciertos-del-sistema-educativo-en-linea-en-tiempos-de-covid-19/>
- Andriano, J. (2020). *La brecha digital en la educación ante el COVID-19*. Voces Normalistas. Escuela Normal de Tecámac.
- Báez, J. y Ruiz O. (2020). *Educación virtual y su marco regulatorio en México ante la emergencia sanitaria por COVID-19*. (pp. 36-60).
- Cabero, J. y Llorente, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtual*, 9(2), 25-34.
- Carrillo Valdez, L., Escamilla Gutiérrez, M. L. y González Baena, V. (2020). Variables predictoras de las respuestas psicológicas ante Covid-19: un estudio en México. *Ciencia y Sociedad*, 45(3), 7-23. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i3>.
- Cruz Reyes, G. y Patiño Fierro, M. P. (2020). Las medidas del Gobierno Federal contra el virus SARS-CoV2 (COVID-19). *Cuaderno de Investigación*, (6), 36.
- De la Cruz, G. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Díaz Delgado, M. A. (2020). *Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena*.
- Díaz, J. (2020). Uso y apropiación escolar de tecnologías emergentes dentro del marco de educación virtual generada por el COVID-19. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. *Repositorio de Medicina y Cirugía*, 29(1), 113-117.
- Fernández, J., Domínguez, G. y Martínez, L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 1-24. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Casanova Cardiel, H. (Coord.). (s. f.). *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 145-152). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- INEE. (23 de marzo de 2020). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://www.inee.edu.mx>.
- INEGI. (29 de diciembre de 2019). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion>.
- Martínez, G. (2020). *Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?* <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Nava, A. C. (s. f.). *La SEP rebasada por la contingencia, ¿qué pueden hacer los maestros?* <http://www.educacionfutura.org/la-sep-rebasada-por-la-contingencia-que-pueden-hacer-los-maestros/>
- Navarrete, Z. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *RLEE Nueva época (México)*, 1, 143-172.
- Navarro, O. (14 de julio de 2020). La educación post coronavirus: ¿cambiará algo? *Ámbito educativo*. <https://ambitoeducativo.com/la-educacion-post-coronavirus-cambiara-algo/>
- OECD. (2020). *Educación de un vistazo 2020: OECD Indicadores*. <https://doi.org/10.1787/69096873>.
- Salinas, C. (9 de agosto de 2020). La crisis del coronavirus obliga a desertar a 2,5 millones de estudiantes mexicanos. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2020-08-09/la-crisis-del-coronavirus-obliga-a-desertar-a-25-millones-estudiantes-mexicanos.html>
- Sánchez, A. (27 de marzo 2020) en reunión virtual, SEP informa sobre acciones ante COVID-19. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/03/27/en-reunion-virtual-sep-informa-sobre-acciones-ante-covid-19-5271.html>
- Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez-Diez, M. C. y Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 309-328. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>.

- Secretaría de Educación Pública. (14 de marzo de 2020). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (23 de agosto de 2020). *Archivo*. <https://www.gob.mx/sep/es/archivo/articulos>
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L.Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(4), 111-134. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

Conclusiones

Este libro tiene la finalidad de ofrecer los resultados que se obtuvieron de diversas investigaciones, a través del diálogo, efectos, habilidades digitales, propuestas, capacitaciones, experiencias, realidades y modelos; teniendo como tema central las Tecnologías para el Aprendizaje en las diferentes perspectivas, las cuales representan hoy en día, una alternativa indispensable en los procesos educativos de todos los niveles, convirtiéndose en retos y áreas de oportunidad para los docentes, asimismo, formas de trabajo necesarias que exigen los alumnos y alumnas. Podemos concluir que el fundamento del libro constituye ideas organizativas de los trabajos académicos apoyados con tecnologías educativas, donde se analizaron a profundidad la labor docente y sus variadas posturas que se tienen desde sus contextos.

En los capítulos se da evidencia lo que realmente hacen los docentes para innovar los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto es, como se visualizan ellos mismos, como se organizan y cuales son los propósitos que pretenden alcanzar. Este volumen responde a desafíos sobre las perspectivas de la educación apoyada por la Tecnologías para el Aprendizaje, centrando la atención en las nuevas prácticas que han surgido a partir de la pandemia por COVID-19, las cuales vinieron a transformar las dinámicas existentes. Por último, los autores nos llevan a responder desde diferentes aristas a la pregunta ¿Innovación en el aprendizaje en la crisis?, desde procesos psicotecnológicos.

*La nueva normalidad. ¿Innovación del aprendizaje en la crisis?
Se terminó de imprimir en diciembre de 2022 en los talleres gráficos de*

Astra Ediciones

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

La reapertura de las instituciones escolares sin lugar a dudas fue beneficioso. Sin embargo, es necesario evaluar las condiciones emocionales, académicas y económicas de los estudiantes en el regreso. Así como, considerar las áreas de oportunidad de los docentes y retomar el fortalecimiento de sus perfiles obtenidos durante su capacitación en la pandemia.

Este libro recoge precisamente el recuento de los daños y las fortalezas ganadas en el confinamiento. Los y las autoras describen desde experiencias académicas, de gestión e investigación el escenario al que se enfrentaron las escuelas en la reapertura de los planteles educativos.

ISBN: 978-84-19548-53-5



9 788419 548535



Cátedra de
Juventud

MTA

MAESTRÍA EN
TECNOLOGÍAS PARA EL
APRENDIZAJE