



ILCE

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Reflexiones sobre la enseñanza virtual en educación superior durante la pandemia de Covid-19

Paredes Labra, Fernández Braga, Alfonso Albores,
Freitas Cortina y Avendaño Porras

La educación en tiempos de pandemia

REFLEXIONES SOBRE LA
ENSEÑANZA VIRTUAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE
LA PANDEMIA DE COVID-19

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

Paredes Labra, Fernández Braga, Alfonzo Albores,
Freitas Cortina y Avendaño Porras



La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones sobre la enseñanza virtual en educación superior durante la pandemia de Covid-19

Primera edición, agosto de 2021

Victor del Carmen Avendaño Porras

Coordinador

Joaquín Paredes Labra

Mónica Fernández Braga

Ada Freitas Cortina

Iris Alfonzo Albores

Victor del Carmen Avendaño Porras

Autores

Ernesto Terramar

Diseño y Maquetado

Julia M. Cameron

Foto de portada

ISBN de la obra: 978-607-99362-3-5

ISBN del volumen: 978-607-99362-5-9

Publicado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

D.R.© ILCE

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial del ILCE.

Hecho en México

Made in México

Contenido

6

Prólogo

Enrique Calderón Alzati

8

Introducción

Victor del Carmen Avendaño Porras

13

Enseñar en la Universidad Española en tiempo de pandemia. Navegando emociones y condiciones precarias del estudiantado

Joaquín Paredes Labra

42

La virtualización de la clase presencial como efecto de la pandemia 2020: Notas para dialogar sobre el aula y los cuerpos en espacios de enseñanza a distancia

Mónica Fernández Braga

74

El impacto de la pandemia en la función del profesorado universitario desde las experiencias profesionales de una docente e investigadora novel

Ada Freitas Cortina

115

La transición de la enseñanza presencial a la virtual por la pandemia del Covid-19: Algunas perspectivas de estudiantes de Licenciatura

Iris Alfonzo Albores y Victor del Carmen Avendaño Porras

PRÓLOGO

Sin duda, la pandemia por Covid-19 trastocó todas las dimensiones de la vida. Desde luego, la educación en todos los niveles no escapó a sus efectos. Si bien aceleró y masificó un proceso ya existente de uso y apropiación de nuevas tecnologías, venciendo añejas reticencias a ese cambio, nadie podría haber anticipado la magnitud de esta transición. No solo los maestros han tenido que reinventarse; igual los investigadores, pero también los directivos de las instituciones. Al día de hoy, es frecuente escuchar, por pláticas casuales o de pasillo, referencias de profesionales de la educación sobre su lucha para enfrentar esta situación que, al ser inédita, ha demandado toda su creatividad, tiempo, ingenio y energía disponibles para hallar soluciones a problemas nunca antes atestiguados. Sin embargo, si no se documentan, esas valiosas experiencias corren el riesgo de diluirse en estériles anecdotarios o no trascender más allá de conversaciones de café en eventos académicos.

Ante esta circunstancia, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) se ha dado a la tarea de recoger en texto algunas de esas vivencias para preservarlas y compartirlas, esperando que contribuyan al enriquecimiento de la práctica educativa del público lector en los diferentes niveles y en otras latitudes. Aunque la pandemia ha traído consigo adversidad y dolor, desde el punto de vista de la investigación educativa también supone una inmejorable oportunidad de observar la reacción de los distintos actores implicados

frente a un suceso de alcances globales para el que absolutamente nadie estaba preparado. Ese es el espíritu que nos animó a publicar “La educación en tiempos de pandemia”, serie de tres libros digitales cuyo objetivo es abarcar igual número de niveles educativos: básico, superior y posgrado.

Además de dar a conocer parte de lo sucedido al interior de la institución que represento, y dando continuidad a la vocación latinoamericana del ILCE, esta serie agrupa textos provenientes de organizaciones del estado mexicano de Chiapas, de la Universidad de Boyacá en Colombia, la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid en España. Dichos manuscritos oscilan entre lo académico y lo vivencial, pues no puede ser de otro modo, pues justamente la intención es abarcar esos dos aspectos tan indisolubles frente a la nueva realidad configurada por la pandemia. Haciendo esto, esperamos poner nuestro grano de arena en el terreno de la investigación sobre los efectos educativos de este suceso que seguramente marcará un antes y un después en la historia de la humanidad.

Dr. Enrique Calderón Alzati
Director General del ILCE

INTRODUCCIÓN

Victor del Carmen Avendaño Porras
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
victor.avendano@posgrados.ilce.edu.mx

En estos momentos de incertidumbre mundial, lo ideal sería cambiar la educación; que los niños tuvieran condiciones mejores que las actuales, porque cada persona desde su posición puede ayudar a transformar el contexto, y así contribuir a un mejor panorama educativo. Los padres culpan a los profesores, los profesores a los directores del centro, los directores del centro al sistema, y así sucesivamente, se van señalando unos a otros con el dedo.

Hay una parálisis generalizada del sistema por un factor fundamental, un factor de metástasis social que se llama "miedo". El miedo, ha colonizado todos y cada uno de los aspectos que podrían haber supuesto una posibilidad de cambiar las cosas en el sistema educativo. Los padres tienen pavor ante un futuro incierto en que no se pueda garantizar a sus hijos seguridad, estabilidad, una profesión y un trabajo. Hay riesgos y amenazas, que les hace pensar que debieran estar protegiéndolos mejor para un mañana que no sabemos cómo va a ser.

Los profesores tienen un miedo terrible, porque en su profesión, la razón por la que ellos se hicieron maestros, era para intentar mejorar la vida de los alumnos, y se dan cuenta, de que los alumnos están llegando con unos patrones de conducta y con circunstancias que

a veces no son reconocibles por ellos, que les falta formación, pero también les falta mucho apoyo.

Los administradores de centros, están divididos entre tantas funciones complejas que no pueden afrontar en el día a día las cosas importantes en la educación. Están gestionando simultáneamente la gerencia, el presupuesto, la dirección de personal, la dirección académica, entre muchas otras actividades. El miedo no puede ser una excusa, porque el miedo, cuando afecta a un grupo de población grande, sobre todo, cuando es una población vulnerable como los niños, hace que no hacer nada con respecto a algo, que es necesario, suponga casi un delito de lesa humanidad.

Se debe tener en cuenta que hay millones de alumnos escolarizados hoy en las aulas, de los cuales, un alto porcentaje se enfrenta a la deserción y al fracaso escolar; si se tiene en cuenta esto, viene a significar un grito aterrador de una población muy grande que está diciendo: "Por favor, mírame, préstame atención".

Además, según algunos estudios, hay un alto porcentaje de estudiantes que declara que, si no fuera obligatorio, no seguirían estudiando. Se tiene un problema enorme y lo que queda, es una transformación de todo el paradigma educativo en el que está asentado el sistema educativo mexicano, porque el sistema que existe fue creado para un mundo que ya no existe. Las escuelas de hoy se crearon hace dos siglos, aproximadamente, la humanidad ha estado formándose y ha tenido educación a lo largo de toda su existencia, sin embargo, las estructuras escolares tal y como las conocemos, solo tienen aproximadamente dos siglos de historia.

Es posible que se siga teniendo niños en un sistema educativo en el que la sociedad anterior, una sociedad industrial, preveía que ocurriría un proceso en que había un *input*, es decir, los niños entraban a la escuela, había una sucesión de hechos que producían cambios y finalmente, se producía un producto final, que era la titulación de esos estudiantes con conocimientos determinados. Era un mundo previsible, en el que había familias muy extensas en comunidades muy pequeñas, y en el que los niños acudían a la escuela con un maestro al frente y un libro de texto, porque, era la forma de abrirse camino hacia unos horizontes que, de otra forma, serían imposibles.

El mundo en el que se vive actualmente es todo lo contrario; existen familias muy diversas, diferentes a las que han venido existiendo a lo largo de la humanidad: son familias pluriparentales, monoparentales y homoparentales; familias muy pequeñas con un índice de divorcio que se ha duplicado en los últimos 10 años y, además, en una comunidad muy grande que está hiperconectada.

Los estudiantes están yendo a la escuela, muchas veces, para hacer el proceso contrario al que reciben en la sociedad en la que viven. Para encapsular ese conocimiento que está abierto en un referente, en un espacio y en una persona; es decir, en cuatro paredes, donde agrupamos a los alumnos por edades, por fecha de nacimiento, con un maestro al frente y con un libro de texto. Efectivamente, todos son conscientes de que esto es anacrónico, si realmente se quiere construir o sembrar, para un futuro esperable de cambios, que ya

es presente en un mundo de incertidumbres, en el que la creatividad, la capacidad de colaborar con otros, la posibilidad de tener espíritu crítico o decidir qué es correcto y que no lo es, es necesario.

De alguna manera, la adversidad que vivimos con la pandemia de Covid-19 nos enfrenta a lo desconocido y esa incertidumbre aporta muchísimas cosas, la primera es que da la posibilidad de elegir si se quiere acomodar en una respuesta de victimismo, desamparo, rabia, frustración, o si se elige, precisamente, volcarse en superar esa adversidad desde el amor. En este sentido, la adversidad debe formar parte de un momento, de un estado de contacto con la vulnerabilidad; pues una de las cosas que hace la adversidad cuando conecta con esa vulnerabilidad es dar una gran oportunidad de convertirse en personas valientes, que son capaces de dar el primer paso.

Se ha cuestionado acerca de cómo se debería educar para poder evolucionar. Ha habido un tiempo donde se hablaba de educación como un derecho fundamental; se ha conseguido ya prácticamente, ese 100% de escolarización básica, sin embargo, lo que debería ser un derecho fundamental es poder tener una escolarización en que cada estudiante encuentre quién es y cuál es su genuina diferencia, es decir, antes se hablaba de que no se podía educar para la homogeneidad, cada estudiante debe encontrar su genuino talento, porque se perfila hacia una sociedad donde el talento diferenciado es el valor añadido de la propia vida.

La buena educación es la que está orientada a que el alumno se sienta acompañado en ese proceso, por

otra parte, ésta buena educación no debería ser algo que se quedara en la mera transmisión de contenidos, que parece que vienen enlatados y tienen una obsolescencia prácticamente inmediata. La educación es el baluarte de los aprendizajes y los mensajes necesarios transmitidos de una generación a otra desde la lealtad y el compromiso para su propia subsistencia, la del mundo y la de la humanidad. Lo que se está transmitiendo no va a permitir que los niños y los jóvenes, se enfrenten a los grandes retos que tiene actualmente la humanidad; retos complejos, que requieren de soluciones creativas e innovadoras y que requieren la colaboración de todos.

Esperemos que esta trilogía que continúa con este volumen, sea de interés, pues se presentan reflexiones de actores educativos que desde su disciplina nos dan cuenta de cómo han sorteado la pandemia desde su contexto en educación superior; tal es el caso de las aportaciones realizadas por **Joaquín Paredes y Ada Freitas**, de la Universidad Autónoma de Madrid, **Mónica Fernández**, de la Universidad Nacional de Quilmes, **Iris Alfonzo**, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y **Victor Avendaño**, del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN TIEMPO DE PANDEMIA. NAVEGANDO EMOCIONES Y CONDICIONES PRECARIAS DEL ESTUDIANTADO

Joaquín Paredes-Labra
Universidad Autónoma de Madrid
joaquin.paredes@uam.es

Resumen

Las universidades son instituciones que trabajan de manera presencial. Gracias a la normalización de la docencia virtual dentro de la docencia presencial, con la crisis de la pandemia hubo cierta capacidad de respuesta organizativa en buena parte de las universidades del mundo. Se decidió enviar a la mayoría de los estudiantes a trabajar a casa y de manera online. El resultado de esa decisión es una experiencia mundial llena de complejidades y desafíos.

En esta aportación, se reflexiona sobre esta circunstancia sin parangón a través de diversos momentos de la vida en las clases de un profesor universitario español. Los hitos de su docencia debieron ser repensados para poder atender a los estudiantes. Con la enseñanza que se practicó hubo oportunidades para, frente al desarraigo emocional y las dificultades, la solidaridad, las emociones y una naturaleza alternativa de aprendizaje.

Palabras clave

Enseñanza universitaria, pandemia, relación profesor-estudiante, tecnología educativa, metodología.

Introducción

Las universidades son instituciones que trabajan de manera presencial. Sus clases y seminarios son la expresión de la actividad más noble del pensamiento y del desarrollo integral de los universitarios. Por ejemplo, la universidad de Oxford dice de sí en su web que espera de sus estudiantes habilidad, entusiasmo, curiosidad y compromiso, y prometen ofrecerles el entorno adecuado para que desarrollen todo su potencial como estudiantes y personas.

Ciertamente, ya se ha producido hace más de 10 años la incorporación normalizada de la docencia virtual en las universidades, que ha traído plataformas de tele formación, como Moodle en el caso de la UAM (Freitas y Paredes-Labra, 2018). Es decir, la docencia presencial se sirve hoy en día de estrategias complementarias de docencia virtual. Con estas estrategias se ayuda en el desarrollo de cursos regulares presenciales en tareas tales como tener un tablón con las tareas del

curso, facilitar un material reclamado por los estudiantes en una clase o como espacio para algún tipo de entrega. Pero la docencia virtual sigue siendo una dimensión poco apreciada de la docencia en la universidad, funciona como un mal necesario para repartir materiales.

Nadie podía imaginar una situación de emergencia como la que se ha vivido en estos dos años de la pandemia, en los cursos 2019-20 y 2020-21. Parar la actividad presencial en las universidades y pensar otra alternativa ha sido posible gracias a una mezcla de organización espacial y temporal con tecnología educativa. Al respecto, ha habido una respuesta mundial muy similar de todas las universidades (Aristovnik y otros, 2020).

Las universidades españolas han afrontado el largo año de pandemia con estrategias parecidas. Así, preocupó la incorporación de estudiantes nuevos, en primer año, y se decidió enviar al resto a casa a trabajar online. Lo que se había vivido al principio de la pandemia como “confinamiento” (casi cuatro meses con la población encerrada en sus casas) se resolvió en cierto modo porque el curso ya había comenzado, se trataba de dar continuidad a objetivos y tareas previstos. Pero lo que se estaba planeando era cómo atender un escenario posterior, después del verano del hemisferio norte, que no tenía un final a la vista, que naturalizaba la limitación de desplazamientos de la población, y anunciaba la vida casi congelada en las facultades.

Un estudiante universitario es casi por definición un agente intelectual autónomo que, con ayuda de

la biblioteca y las bases de datos, debe ser capaz de auto-organizar su estudio, dar respuesta a las tareas que se le han encomendado y llevar adelante sus trabajos. La solución tecnológica de acompañamiento a distancia podría funcionar.

Ahora bien, un estudiante de primer año, sin haber sido inducido a determinadas prácticas, difícilmente puede empezar a trabajar por su cuenta. Así que las universidades españolas decidieron casi mayoritariamente que los estudiantes de primero se incorporaran a los campus en aulas enormes y bien ventiladas, en grupos reducidos y con medidas de seguridad para evitar contagios.

Con respecto a los estudiantes a distancia, el resto de los universitarios, la previsión tecnológica y la organización de las actividades parece haber funcionado sin dificultades graves. Al estar organizada toda la docencia en plataformas de tele formación, y existir costumbre y organización al respecto (Ghazi-Saidi y otros, 2020) el software de videoconferencia aportó el contacto necesario para ir activando tanto las lecciones como los materiales y tareas previstos. Esto ocurrió en general bien porque las condiciones de acceso tecnológico están cubiertas por un sistema universal y de coste asumible por la mayoría de los estudiantes (alguna forma de contrato que incluye un teléfono que da acceso a datos e Internet). Desgraciadamente, hemos sabido que no ha ocurrido así en todos los países del mundo (por ejemplo, en Pakistán, Adrián y Anwar, 2020).

Ciertamente, los servicios de la universidad fueron requeridos por un número no especificado de estudiantes para conseguir dispositivos electrónicos e, incluso, cierta ayuda para las conexiones (también en países con un alto desarrollo social, como Alemania, según el estudio de Handel y otros, 2020).

Los estudiantes estaban además listos para hacer la enseñanza a distancia que exigía la contingencia por pandemia (según indica el mismo estudio de Handel y otros, 2020, antes citado). Tienen las habilidades y la costumbre de trabajar con herramientas digitales y así superar las tareas y desafíos que se planteen en clase. Ahora bien, los requisitos emocionales y las implicaciones en la condición de estudiante que se derivan de todo ello casi nadie las previó.

A punto de empezar una clase a distancia

Sabíamos que la pandemia no remitía. Así que la contingencia prevista en julio se iba a aplicar en septiembre, en el comienzo de nuestro semestre. Nos veríamos, pero en un aula virtual.

La perspectiva de encontrarme en un ambiente desangelado con el grupo de estudiantes no me hacía sentir cómodo como docente. No había perspectiva de que el encuentro se produjera en un aula física, que puede ser transformada en un espacio de colaboración.

Para la enseñanza que practico necesito un escenario, unas condiciones que permiten cierta forma de dramatización. Es necesario, porque la naturaleza de mi trabajo exige que convenza a los estudiantes de una forma de trabajar indagatoria. Como están acostumbrados a escuchar clases y superar exámenes, pero no a moverse en el aula buscando conocimiento, hay que estar cerca de ellos todo el tiempo del arranque de uno de mis cursos para torcer esa tendencia a sentir deseable la “enseñanza convencional” y demasiado compleja cualquier otra forma de aprender que se plantee. Hacerlo “en el vacío”, sin verlos, sin dialogar en corto, se me antoja casi imposible antes de empezar un curso. Los obstáculos son enormes: ¿por qué querer explorar formas de aprender nuevas si uno ha llegado hasta aquí (12, 15 o 20 años después de empezar en el sistema educativo), haciendo las cosas de una determinada manera, se pueden estar preguntando mis estudiantes?

Realmente es una forma compleja de aprender la que les ofrezco. Hay que explicar que muchos “suspuestos” de lo que han vivido como enseñanza hasta ese momento están suspendidos en mis clases y que otros deben operar. No van a recibir información directa (van a recibir muy poca), dispondrán de recursos informativos, van a tomar decisiones sobre dónde encontrar nueva información y qué hacer con ella.

El primer mes de los cuatro del curso es fundamental. Hasta que adquieren unas nuevas rutinas. Y esas rutinas están dentro de una historia que les cuento, que tiene que ver con futuros profesionales comprometidos con sus comunidades que utilizan lo que van a

aprender para hacerlas más felices (Paredes-Labra, 2010).

Ante el principio del curso, escribí una carta, como hago todos los años, hablando de la importancia de acompañarnos más que nunca en este curso 2020-21, de hacer un curso “humano”. Curioso adjetivo para un profesor que iba a empezar una materia de tecnología educativa. La carta quedó en la plataforma de tele formación como un mensaje en una botella.

Una pequeña digresión: llevo treinta años como docente y creo saber qué es un curso “no-humano”: un curso en el que sólo preocupa alcanzar unos hitos temáticos y realizar una serie de experimentos y pruebas sin importar si los estudiantes aguantan el ritmo. Quizá aprendan, pero a qué precio.

La universidad nos dio acceso a un software que técnicamente es para trabajar en equipo a distancia, para hacer un *webinario*. Realmente es un software de videoconferencia con algunos gadgets de “mal profesor”: un sistema para saber quién falta, control sobre quién habla para que no moleste, control sobre quién proyecta información al resto... Tiene, por otra parte, funcionalidades que llevo a otros usos: permite organizar pequeños grupos de trabajo dentro de la clase, poner documentos en común, que utilicé como herramientas de escritura colaborativa, o mantener conversaciones escritas en el chat, que utilicé como pizarra (en el sentido de espacio para apuntar una idea, una dirección, un autor). Intenté que todo aquello nos ayudara.

Y aquí estamos por fin todos juntos, estudiantes y profesor. Los estudiantes han recibido el aviso en su

email institucional y esperan pacientemente a que el profesor pulse el botón de “unirse” a la reunión que es la forma de arrancar la clase a distancia gracias a este software. Es una ceremonia. Como si los estudiantes esperaran en la puerta de la clase a que el profesor entrara. También es verdad que es de buen gusto recibir a los estudiantes, denota el carácter de acogida que cabe esperar en la universidad. Comienzan los saludos, la expresión de buenos deseos... el profesor con la cámara encendida y los estudiantes con las cámaras apagadas.

La precariedad

Formo futuros maestros, una profesión con gran demanda pero que en España tiene un perfil sociológico de acceso de clases populares y clase media baja que compatibiliza sus estudios con dedicaciones laborales durante la carrera (Garrote y Jiménez-Fernández, 2018). A veces, la precariedad de sus contratos por horas les obliga a hacer turnos de trabajo en horarios realmente extraños. De tal forma que, en esos trabajos, les cambian las semanas que van por la mañana o por la tarde casi sin avisarles, o hacen un turno a caballo entre la mañana y la tarde. Esto dificulta su participación en las clases.

Mis futuros maestros pertenecen a colectivos que viven en lugares populares de la región metropoli-

tana en la que está ubicada la universidad. Barrios populosos. Viviendas modestas. Habitaciones estrechas que aparecen cuando encienden sus cámaras. La mitad comparten habitación con literas con otros hermanos. Hay una pequeña mesa en la que descansa el ordenador portátil por el que dialogamos. Otras veces el espacio de trabajo es el comedor familiar.

Una madre que estudiaba durante el confinamiento general compartía el comedor con su marido, que tele-trabajaba. Allí estaban, en la mesa de comedor, cada uno frente a su respectivo equipo. Los niños pequeños corrían por el pasillo que se veía al fondo. A veces aparecían y preguntaban a la madre por algo.

A veces se cuela por el micrófono de la clase la voz enfadada de un adulto que reclama algo a otro. Son voces de una casa de vecindad en las que la vida sigue, con sus cotidianidades.

Samira, una de mis estudiantes, de origen magrebí, dedicó buena parte del semestre a hacer la compra para su madre durante las horas de mi clase. La hora de mi clase es una buena hora para ir a la compra, unos días a las 9 y otros a las 11 de la mañana. Observa las tradiciones islámicas, es respetuosa con sus mayores, y su madre aprovecha que está en casa para que le haga recados. Samira no se niega. Y un par de días que pregunto a la clase por algo que pasa con un tema que estamos trabajando la descubro en la calle.

Es una buena estudiante. Gracias a las evidencias que fue reuniendo en una carpeta virtual observo que estuvo trabajando y se involucró en la parte más di-

fácil del curso, un trabajo basado en una entrevista a alguien de su comunidad sobre un tema acordado y trabajado en pequeño grupo en clase.

Que Samira fuera a comprar no cambió gran cosa qué ha conseguido con las clases durante la pandemia. Quizá le hubiera ayudado discutir con el resto de compañeros en el tiempo de clase cómo abordar alguna solución a algún problema trabajado en clase. Parece que aprovechó todas las discusiones que hubo y las que perdió ya eran redundantes.

Ahora bien, lo que se ha colado no pocas veces por las ventanas de mis estudiantes es la precariedad material de sus vidas, algo que no ayuda al estudio.

El tiempo en clase

Hay algo que se supone y se acepta previamente en toda la enseñanza y es que hay un tiempo reglado que los estudiantes van a pasar con los docentes. El profesor recibe el encargo de la dirección de su centro y ha de cumplir con el mismo. Ese tiempo permite un contacto y un estudio de los problemas que trae la materia, dentro de un horario y un calendario que se cumple inexorablemente. Una de mis preocupaciones era mi discrepancia con convertir un tiempo que pasa presencialmente en una institución en el mismo tiempo a través de medios digitales que nos sobrecargan cognitivamente. Por esta

razón, y por el resto de problemas que me parece que se juntan alrededor de este trabajo y de los que se habla más adelante, quería convertir ese tiempo en el mínimo imprescindible para alcanzar los objetivos del curso.

Realmente me producía mucho vértigo pensarme hablando las 50 horas que aproximadamente se espera que hable en un semestre a mis estudiantes. No por no poder hacerlo. Ni porque no sea ameno. Ni porque no haya contenidos para trabajar. Me preocupa la desactivación intelectual de mis estudiantes, más cuando no hay *feedback*, siquiera visual.

Los primeros días hablo durante un rato largo. Consumo mucho tiempo. Me preocupa que piensen que siempre va a ser así, que voy a construir su mente como si fuera un lienzo en blanco. Pero me parece que tengo que explicar los momentos del curso por los que van a pasar. Las sensaciones que les pronostico van a tener. La mitad de los jóvenes son tecnófobos, no están interesados en la tecnología (y esto les cuesta mucho aceptarlo a la mayoría de los adultos). Yo lo veo todos los años. Lo manifiestan en encuestas. Han tenido malas experiencias. Asocian la tecnología con las peores calamidades que trae Internet. Y se lo hago saber. Es un hándicap porque yo formo tecnólogos educativos. Pero les digo que se van a convertir en tecnólogos educativos, y que yo les voy a ayudar a serlo. Y que cuando acabe el curso se van a sorprender de las cosas que son capaces de hacer.

Por otra parte, me parece fundamental que los estudiantes universitarios reciban la idea de que están siendo preparados profesionalmente para atender a sus

sociedades. El espíritu de organismos tales como Unesco es afirmarlo como un derecho de los ciudadanos y una obligación de los estados. Pero también está implícito que esa formación obliga al formado con la sociedad que le formó, como ocurre en los servicios sociales y de extensión a que se ven obligados los universitarios, particularmente en América Latina. Esa profesionalidad recibida es una forma elevada de ciudadanía. A mí me interesa esa idea porque activa la responsabilidad de los estudiantes al formarse.

También les hablo de la importancia de que la tecnología sirva para liberar y no para controlar. Que en los usos que practiquen está la clave. Nunca estoy seguro de que entiendan que me interesa la dimensión social de lo que hacemos en clase. Porque su profesión tiene un fuerte componente social y quiero que vinculen soluciones que les propongo que lleven a sus futuras escuelas con cosas que han trabajado en clase.

Esta otra orientación de mi docencia se relaciona con el sentido político de la formación de maestros. Son profesionales que están obligados con decisiones que afectan a sus comunidades. Un primer acto político es reconocer la diversidad de sus propios estudiantes y sus derechos. Deben además crear condiciones de participación en sus futuras clases y ser, así, un ejemplo en la manera de relacionarse y tomar decisiones colectivas. Otra forma política es reconocer el entorno que rodea la escuela como espacio de primer orden para analizar y convertir en contenido de las clases. Generar proyectos para comprender y cambiar ese contexto es un acto político de primera magnitud. Y una forma política más es

vivir de cara a la comunidad, dialogando con las familias, así como con los poderes locales, los núcleos y equipamientos culturales y en general los vinculados con el currículo (los oficios y fábricas, los espacios naturales...), buscando alianzas y co-presencias (de la escuela en esos espacios y de tales espacios en la escuela).

Una parte de nuestro proceso de aproximación a otra forma de aprender es que acepten que mi docencia la organizo mediante tareas y proyectos. Intento que lo que trabajen en clase lo refieran a su vida cotidiana y a su futuro espacio de trabajo, una escuela en un barrio.

Los contenidos de la materia se ponen al servicio de esas tareas y proyectos. Aparecen en alguna pequeña presentación que hago, o en una presentación que organizan los propios estudiantes a partir de algún documento corto que les he facilitado previamente. Y claro que se explica, las veces que haga falta.

Tras cada pequeña presentación –que no ocurre todos los días-, dedicamos tiempo a trabajar juntos. La ventaja de trabajar con software narrativo, como el que permite hacer cómics o el de edición de vídeo, es que la clase consiste en trabajar con ese software como herramienta para completar una tarea. En esa tarea se pone en juego un contenido del programa que estudian.

Antes de la pandemia, cuando alguien se atasca en esta dinámica en clase, me pongo con él en su mesa, con su equipo informático, y hacemos lo necesario (completar lo que no ha entendido, pensar ejemplos de proyectos que puede desarrollar, resolver problemas y dudas concretas) las veces que hagan falta. Allí estoy yo para ayudarle.

Y la verdad es que durante la pandemia la cosa ha funcionado de otra forma y ha sido igual de reconfortante. Hemos compartido pantallas para ver sus progresos y dificultades. Es de las cosas que más valoran. La cercanía, el que viera la pantalla de su ordenador, las dificultades que estaban experimentando y encontrar juntos cómo podían superarlas.

El fundido a negro dejó paso a lo más íntimo, en qué estaban trabajando, y eso les ganó. Quizá porque sólo acudí cuando me dijeron.

Pero mis clases, lanzadas a un mar de pantallas en negro, incluso esas trascendentes primeras, las borran de su mente. El semestre es tan largo y las emociones tantas que en las semanas finales ya no recuerdan nada de cómo empezó todo. Aunque son conscientes de que son distintos.

Paulo Freire (1994) nos pide ser auténticos y coherentes sobre el decir y el hacer o vivir. Nos advierte que contradicciones de ese tenor socavan la relación que se construya en el aula. Quizá no recuerden lo que les dije, pero creo que ven que hemos vivido y producido en clase en coherencia con lo que dijimos.

Cámaras apagadas

He mantenido un pulso con las cámaras apagadas de mis estudiantes a lo largo del semestre.

Cuando hablas y saludas por la mañana lo haces a un montón de pequeños cuadrados en negro. Para un docente es un ejercicio de voluntad continuar hablando a un muro en negro.

Por cierto, lo he hecho sin “croma”, ese fondo falso que tapa el espacio desde el que hablamos. Me parecía que yo también tenía que exhibir lo que constituye la decoración y organización de mi habitación, porque habla de mí y me parece que me acerca a ellos.

Pero, por otra parte, no me parecía coherente reivindicar hacer una enseñanza más humana e imponer una forma de estar en la clase. Teníamos que conseguir el desafío de superar el curso sin obligarnos a esfuerzos absurdos y respetando nuestra condición de personas, algo que la literatura sobre la enseñanza durante la pandemia denuncia que no se ha conseguido entre los estudiantes porque han vivido una sobrecarga de tareas.

Al principio les pedí que si querían preguntar tenían que encender la cámara. Si alguno me preguntaba que por qué, le respondía que porque así podíamos tener una experiencia más humana. Pero conforme fue avanzando el curso me fui rindiendo.

Descubrí que en las cámaras apagadas había adolescentes a primera hora de la mañana. No merecía la pena empezar un conflicto cuando el problema es el peinado, la pintura de la cara o el estado de una habitación sin recoger.

En algún lugar leí sobre el cansancio que produce el denominado “efecto espejo”, verse en la pantalla todo el rato, pues este tipo de software proyecta las

imágenes de todas las cámaras encendidas en la pantalla. Parece que cansa más a las mujeres que a los hombres.

En otras ocasiones había personas algo avergonzadas de sus condiciones de vida. Sometidas al hábil escrutinio de compañeros atentos a múltiples detalles que a mí se me escapan y cuyo resultado es que alguno les etiquete de algo, lo que es innecesario y lamentable.

También hubo picaresca. Algunos estudiantes desaparecieron por momentos o quizá por toda la clase. Para atender urgencias de todo orden. Esto se constataba cuando había preguntas por mi parte sobre ideas para trabajar con alguna herramienta.

Y estas carencias nos hablan de una capacidad adquisitiva en la forma de la estabilidad de la conectividad. No todo el mundo conseguía una conectividad estable en la que el consumo de datos de imagen le diera estabilidad a su conexión. Así que apagando su cámara conseguía ahorrar datos que le permitían seguir conectado a clase.

Ahora bien, se trataba de un curso que se reivindica humano porque pone a las personas en la primera línea. Paulo Freire (1994) nos advierte contra cierto pensamiento darwinista en educación que ve sólo en los más capaces el futuro de la humanidad. Y se olvida del resto de estudiantes. No era una circunstancia para dejar a nadie atrás. Había que llevarlos a todos.

Y para entrar en todo eso de lo humano, el curso imprime una dinámica en la que sus protagonistas ponen la cara.

Cuenta Paulo Freire (2005) en *Pedagogía de la autonomía*, al hablar de la necesidad de que los docentes estén abiertos al diálogo, la anécdota siguiente: se encuentra de visita en una escuela y hay una exposición que muestra fotos de las calles del barrio donde está inserta. Le acompañan algunos maestros y uno dice que, gracias a la exposición, es la primera vez que se da cuenta de cómo es el barrio en el que trabaja desde hace más de 10 años. Difícilmente es posible mantener un canal de comunicación con los estudiantes si no se está abierto a la naturaleza de sus vidas, que en esta historia de Freire es su contexto vital.

Así que desde hace tiempo me gusta poner cara tanto a mis estudiantes como que ellos le pongan caras a los proyectos que decidimos emprender en clase. Así que, en primer lugar, hablan de sí mismos. Para ello se presentan por escrito al resto de la clase en sus blogs, que comparten en una lista común. Y hacen un vídeo declarando qué harían primero si fueran los gestores educativos de la región.

Me preocupaba mucho su soledad, pero les he visto muy contentos hablando de sí mismos, de sus aspiraciones y deseos, gracias más a estas actividades que a levantar el vídeo en negro.

*La construcción de la relación
pedagógica durante la pandemia*

Además de hablar a una clase, con convicción, aunque se esté ante un mar de pantallas en negro, como docente universitario hay que sostener una actitud indagatoria sobre los problemas que aborda una materia. En el sostenimiento de esa inquietud en las mentes de quienes nos acompañan creo que está la clave para concretar algún aprovechamiento de la vida universitaria. Ese cultivo se produce en lo que se llama relación pedagógica (Paredes-Labra, Hernández y Correa, 2013). Aprender es mucho más que recepción de información. Y en el aprendizaje percibido tradicionalmente, profesor y estudiante están como dador y receptor. ¿Hay otros componentes, además de los informativos, que acompañan ese proceso? ¿Es posible acompañar el aprendizaje? ¿Es posible aprender juntos, co-aprender? ¿Es posible que el profesor se coloque en la posición de no-saber? Hablar de relación pedagógica ya es cuestionar las posiciones naturalizadas del aprendizaje, que en estas circunstancias son tan complejas.

Este tema de la relación pedagógica se dejó de lado en la previsión de las universidades. En mi universidad no hubo directivas, nadie advirtió de la necesidad de confortar a los estudiantes o de hacerles sentir como colectivo que aprende. Se dio por supuesto que el aprendizaje ocurriría cuando estuvieran juntos profesores y estudiantes. Y así suele ocurrir. Pero la pandemia

trajo falta de interacción y comunicación y sensación de aislamiento (Tumen, 2020). Algo ha faltado.

Precisamente, los problemas más graves que he ido enfrentando históricamente en mi labor como docente que utiliza profusamente la tecnología educativa es la construcción de esa habitación que es el aula o clase, en la que tiene lugar una relación pedagógica.

Para ello recurro a diversas propuestas. Una de ellas la vengo trabajando desde mi experiencia en la formación ocupacional, y es el denominado “contrato formativo”, la idea de compromisos que adquirimos como aprendices. No deja de ser un ejercicio de dinámica de grupos, pero alerta tanto a estudiantes como a nosotros mismos de nuestras responsabilidades para construir activamente la relación pedagógica y el conocimiento en el aula, asumiendo reglas y compromisos. Es el reconocimiento de la libertad de los estudiantes para construir para sí mismos una obligación o disciplina personal hacia la materia. Creer que van a ser capaces de ello, dice Freire (2005), es parte de nuestra autoridad como docentes. Se es profesor reconociendo en los alumnos capacidad para elevarse y ser autónomos, responsables de la libertad que asumen.

Otro recurso que utilizo es la reflexión meta cognitiva. Les pido que escriban sobre la forma en que hemos generado la respuesta a la tarea o proyecto sobre el que estamos trabajando. Tomar conciencia de lo que vamos aprendiendo nos ayuda a apreciar los espacios donde trabajamos. Por otra parte, les convierte en más reflexivos porque encuentran regularidades y singularidades en su trabajo.

Y un tercer recurso es la auto-evaluación del esfuerzo que han puesto al alcanzar el producto del curso. A partir de una lista de lo que supone generar un portafolio, valoran muchos apartados a la luz de una experiencia de curso. Lo suelen hacer con bastante rigor: el esfuerzo puesto, los descubrimientos, las repercusiones de este recorrido en su futuro profesional...

Con estos recursos se mantiene cierta tensión por encontrar respuestas a los interrogantes que nos ocupan y obligan, en cierto modo, a estar preocupados con el curso.

Para completarlo, es fundamental sentir el aprendizaje en primera persona. No se trata de asimilar un programa sino de adquirir una forma tanto de construir conocimiento como de dar testimonio público del mismo, que es lo que me parece que les pasa a mis estudiantes cuando hacen su blog. Un ejemplo de blog de mi curso es: <https://rociodiazgomez13.blogspot.com/2021/05/introduccion.html>

Tengo que hablar de otra cosa que ocurrió durante este tiempo y que sirvió para establecer otra relación pedagógica.

También formo tecnólogos educativos. Y durante un semestre alternamos el largo día de clase presencial en la facultad con otro día igual de largo a distancia en una herramienta de videoconferencia como la que describí antes. Además, ocurrió que algunos estudiantes extranjeros no pudieron llegar a España, así que hubo que atenderles en todas las clases a distancia (aunque fueran presenciales para la mayoría). Así que se produjo una situación curiosa: 20 estudiantes, sentados

como para hacer un examen, con mascarillas, y un profesor sentado en una mesa, sin atreverse a desplazarse por el aula para mostrar un mínimo de cercanía, con entre 2 y 5 estudiantes simultáneamente en la pantalla del ordenador, cada quince días. Y en semanas alternas, con la estructura de clases de las que vengo hablando para los futuros maestros, aunque ahí las cámaras en negro fueron menos y el alcance de los problemas no lo llegué a percibir.

En las clases para tecnólogos educativos la precariedad y la sobrecarga cognitiva fueron, sin embargo, para el profesor. Estar pegado simultáneamente cada quince días a una mesa y un equipo informático. En estas circunstancias, hay una tentación, dejarse llevar por la mera magistralidad de la clase. Pero esa tentación se sobrepone. Y entonces, en ocasiones, el profesor olvida que las preguntas e interacción de la clase no se escuchan por parte de los que están en casa, a miles de kilómetros, en América Latina o incluso en China.

Bajo las mascarillas de los que asisten no hay gestualidad. Organizo trabajos que agrupan a cuatro próximos. Ponen en común su actividad. Les pido que para ello se metan en la clase a distancia y le aproveche a los que están a distancia. Los que están a distancia han aprovechado el rato trabajando dentro de la plataforma. Hay al menos cierta idea de reflexión colectiva y construcción de conocimiento.

En estas clases también hay un pequeño proyecto de grupo, en su caso de investigación sobre una temática social de los usos de la tecnología, que es el

contenido de la materia. Eso permite momentos de trabajo en grupo y seguimiento por mi parte, más allá de los materiales textuales o audiovisuales que les presento y sobre los que dialogamos.

El imperio de los contenidos

Desafortunadamente, en las universidades tampoco parece haber habido directrices para repensar el currículo y adaptarlo a una circunstancia tan singular. Si cabe la posibilidad de hacer un cambio (o una adaptación) en el currículo quizá sea en las grandes crisis.

Con la pandemia se ha producido lo que la literatura que habla de lo ocurrido identifica como cierta burocratización de la vida académica, con carga de trabajo y tiempo adicional de gestión de materiales y trabajo para los estudiantes.

Esto no es nuevo, claro. Cuando en España se produce la reforma de la enseñanza universitaria en la década de 2000, el llamado Plan Bolonia, la reacción de muchos profesores fue la misma, la de intensificación. Confunden evaluación continua (constatar un logro y pasar al siguiente) con continua evaluación (aplicar pruebas permanentemente). Cursos que se resolvían con un examen final, o con un parcial liberatorio y un final (por el peso de los contenidos), se vieron transformados en cursos con tareas quincenales que aportaban

un 10% de la calificación final, mientras se seguía haciendo en esa materia el parcial y el final previos a la reforma. No se plantearon nunca la relación entre objetivos de sus cursos, criterios para valorarlos e instrumentos para recoger su cumplimiento. Los profesores pensaron que estaban “europeizando” su docencia, cuando lo que estaban era evaluando muchas veces las mismas cosas y castigando a sus estudiantes con una sobrecarga de tareas que no se correspondía en sus réditos de trabajo. Su evaluación, en todo caso, habla de lo que piensan del aprendizaje en su materia: está referido a contenidos acumulados.

Frente a este despropósito, me viene a la mente el recuerdo de mi profesor de Matemáticas de secundaria. El hombre que yo conocí era un profesor del sur, con un acento que a los españoles no nos deja indiferentes porque se asocia a diversión y fiesta. La verdad es que el tópico no se cumplía, y el señor era muy simpático, pero nada más. Este hombre en la recta final de su carrera llevaba un jersey de lana de adolescente, bastante raído, y caminaba con una enorme carpeta llena de trabajos de estudiantes que le generaba una apostura con joroba. Su caminar y su estampa le hacían muy popular. También su estilo docente y sus respuestas. Las Matemáticas de secundaria eran un suplicio para muchos estudiantes y este profesor conseguía con bastante paciencia que los estudiantes progresáramos. Su singularidad y su edad nos espoleaba la curiosidad. Así que quisimos saber cuándo alguien tan proveyecto había estudiado. Nos explicó que lo había hecho durante la Guerra civil española. Que estudiaban en grupos. Y eso fue todo lo

que contó. Claro, nos permitió ubicarlo como una anti-gualla. Pero años después me hizo comprender algo nuevo, que adquiere relevancia en la pandemia: aquel hombre, que era un sabio matemático, había aprendido desde otro currículo. Habían estado trabajando de otra forma con aquellos adolescentes en mitad de un grave conflicto y, por lo que parece (nos habló de algún otro estudiante brillante) tuvieron mucho éxito.

Sin embargo, las universidades se han abonado a mantener una idea de normalidad, por lo que no había posibilidad de pensar en el currículo de otra manera. Ni siquiera como grandes bloques de contenidos... Preocupó mucho que no se perdiera la adquisición de contenidos, la parte más prescindible de un proceso formativo, y eso lo notaron los estudiantes. Se tendió a sobrecargar de trabajo a los estudiantes (Aristovnik y otros, 2020).

La respuesta algo atolondrada de los docentes en la universidad parece ser, mundialmente, ser más exigentes, pedir más cosas, sobrecargar de tareas a los estudiantes. Todo ello contribuye a deshumanizar la relación pedagógica.

Por mi parte decir que actué en sentido opuesto. Reduje en una cuarta parte las tareas y desafíos que planteo habitualmente en un curso. Además, siempre que pude acabé la clase antes y alguna clase que era de repaso o para completar les dije que estaba online a su servicio. Me escribieron algunos y dialogamos. Pero intenté quitarme de en medio. Lo que observo en los portafolios de mis estudiantes no difiere mucho de otros

años. Veo incluso mayor reflexividad sobre la aplicación de lo aprendido a su cometido profesional futuro. Menos, a veces, es más.

Problemas emocionales

Uno de los temas conflictivos que identifica la literatura sobre la enseñanza durante la pandemia es el estado emocional de los estudiantes. Se puso de manifiesto su ansiedad y frustración. Las estudiantes mujeres y jóvenes fueron particularmente más afectadas emocionalmente (Ghazi-Saidi y otros, 2020). Mi grupo formativo en la universidad está lleno de mujeres jóvenes, entre el 80% y el 90%.

Al hablar de las pantallas en negro, mencioné antes muchos “estresores”, que posiblemente son causas o efectos de una situación emocional terrible.

Algún estudiante ha desaparecido del curso. He preguntado por él, pero no me han dado razón. Los estudiantes españoles acostumbran a organizarse en grupos de chats informales por los que circula su interpretación de lo que ocurre en un curso. Suelo recurrir a la ayuda de alguno de los estudiantes para, a través de ese chat, localizar a estos estudiantes perdidos. Generalmente consigo que me devuelvan una interacción en otro canal. Pero alguno de los estudiantes se perdió. Supongo que pudo con él o ella cierta angustia y falta de

sentido en lo que estaban haciendo, mezclado con la incertidumbre de la pandemia.

Esta respuesta de abandono espero que haya sido el extremo mayor al que haya llegado. Hubo situaciones peores. Supe de una estudiante que generó pánico. Aunque no abandonó la carrera, la inexistencia de rutinas fuera del hogar, la imposibilidad para reunirse con compañeros y poder confrontar sus esperanzas y miedos despertó otras inseguridades (propias de una joven que acaba de dejar la adolescencia, de alguien que se sabe en un proceso de autonomía y que sólo ve incertidumbres) que conformaron un cuadro de pánico.

También se agravaron otros problemas. A principio de curso una estudiante me pidió tiempo para irse adaptando al curso. Era una mujer maltratada, en medio de un proceso de protección judicial, que estaba siendo evaluada por diversos servicios públicos. Es una víctima de violencia de género, un proceso de degradación de un varón que se acelera en la pandemia. Le dije que se olvidara de las fechas, que entregara lo que pudiera o lo que le apeteciera. Me lo agradeció, pero me pidió trabajar durante el curso al ritmo que hubiera porque eso le iba a hacer estar concentrada en otra cosa. Su trabajo ha sido excepcional desde todos los puntos de vista posibles.

Todas estas situaciones me inquietaron muchísimo. Por esa razón, aproveché todos los momentos para dialogar con los estudiantes. Que anden trabajando en clase permite dialogar uno a uno con muchos de ellos, ver cómo están trabajando, qué les preocupa. Con algunos intentos cierta complicidad que luego me

agradecen. No todos se dejan “tocar”. El humor compartido es una herramienta poderosa para superar dificultades.

También estoy abierto en todos los canales. Este curso de pandemia he contestado más emails que nunca. El software de la clase es un chat vivo por el que han entrado muchas preguntas que contesto a la mayor brevedad, siempre en 24 horas. Y cuando veo que hay que profundizar, hablamos en videoconferencia o les doy mi teléfono personal.

Lo que nos queda de esta experiencia

Algunas cosas de la universidad tuvieron que ser simplificadas durante estos meses. Y nos gustan así, más simples. Reuniones, protocolos, documentos para analizar.

Otras cosas nos han agotado: casi hemos conseguido reunirnos tanto como antes. Y hacerlo en pantalla exige una implicación intelectual muy acusada.

Quizá durante este tiempo es cuando me he sentido más próximo a sentir compasión por mis semejantes. Mis estudiantes me parecían, antes de empezar el curso y después de haber pasado por el primer confinamiento, seres desprotegidos a los que mi plan de trabajo no dejaba de ser ponerles en una jaula. Esto me remueve y no me deja tranquilo. Fundamentalmente porque la

enseñanza en la que pienso es para emancipar. Por lo tanto, tuve que dialogar con todos sus principios para comprender qué estaba pasando y cómo podría abordar las clases. Creo que la distancia también atrajo a dialogar conmigo a algunos de mis estudiantes, o es que simplemente este aislamiento y las dificultades que sufrimos fue lo que me hizo darme cuenta de que me necesitaban, de que tenía que escucharlos aún más si cabe, y ellos creo que sintieron que me tenían a mano, lo que hace sentir bien como docente.

Fuentes de información

- ADNAN, M.; ANWAR, K. (2020). ONLINE LEARNING AMID THE COVID-19 PANDEMIC: STUDENTS' PERSPECTIVES. ONLINE SUBMISSION, JOURNAL OF PEDAGOGICAL SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY, 2(1), 45-51.
- ARISTOVNIK, A., KERŽIČ, D., RAVŠELJ, D., TOMAŽEVIČ, N., UMEK, L. (2020). IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON LIFE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A GLOBAL PERSPECTIVE. SUSTAINABILITY, 12, 8438.
- FREIRE, P. (1994). CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR. MÉXICO-BUENOS AIRES, SIGLO XXI.
- FREIRE, P. (2005). PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA. MÉXICO: SIGLO XXI.
- FREITAS, A.; PAREDES-LABRA, J. (2018). UNDERSTANDING THE FACULTY PERSPECTIVES INFLUENCING THEIR INNOVATIVE PRACTICES IN MOOCs/SPOCs: A CASE STUDY. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION, 15(5). DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S41239-017-0086-6](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0086-6) ISSN: 2365-9440
- GARROTE, D. Y JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S. (2018). PERFIL MOTIVACIONAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. EDUCAR, 54(2), 351-368. [HTTPS://DOI.ORG/10.5565/REV/EDUCAR.899](https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.899)
- GHAZI-SAIDI, L.; CRIFFIELD, A.; KRAČL, C.L.; MCKELVEY, M.; OBASI, S.; VU, P. (2020). MOVING FROM FACE-TO-FACE TO REMOTE INSTRUCTION IN A

- HIGHER EDUCATION INSTITUTION DURING A PANDEMIC: MULTIPLE CASE STUDIES. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY IN EDUCATION AND SCIENCE, 4(4), 370-383.
- HÄNDEL, M., STEPHAN, M., GLÄSER-ZIKUDA, M., KOPP, B., BEDENLIER, S., ZIEGLER, A. (2020) DIGITAL READINESS AND ITS EFFECTS ON HIGHER EDUCATION STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL PERCEPTIONS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC, JOURNAL OF RESEARCH ON TECHNOLOGY IN EDUCATION. DOI: 10.1080/15391523.2020.1846147
- PAREDES-LABRA, J. (2010). MUSEO PEDAGÓGICO VIRTUAL VIVO. UN PROYECTO DE FORMACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD EXPANDIDA HOY PARA UNA ESCUELA EXPANDIDA MAÑANA. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS. REVISTA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, 16, 45-64
- PAREDES-LABRA, J.; HERNÁNDEZ, F.; CORREA, J.M. (EDS.) (2013). LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD, LO TRANSDISCIPLINAR Y LOS ESTUDIANTES. DESDIBUJANDO FRONTERAS, BUSCANDO PUNTOS DE ENCUENTRO. MADRID: DEPÓSITO DIGITAL UAM. [HTTPS://REPOSITO-
RIO.UAM.ES/BITSTREAM/HANDLE/10486/13152/62727_PAREDES_JOA-
QUIN2013A.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=Y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13152/62727_paredes_joquin2013a.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- TÜMEN AKYILDIZ, S. (2020). COLLEGE STUDENTS' VIEWS ON THE PANDEMIC DISTANCE EDUCATION: A FOCUS GROUP DISCUSSION. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY IN EDUCATION AND SCIENCE. 4(4), 322-334.

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA CLASE PRESENCIAL COMO EFECTO DE LA PANDEMIA 2020: NOTAS PARA DIALOGAR SOBRE EL AULA Y LOS CUERPOS EN ESPACIOS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA¹

Mónica Fernández Braga
Universidad Nacional de Quilmes
mbfernandez62@gmail.com

Introducción

El 4 de abril de 2020, a las 19:27 horas, un avión sobrevuela el cielo. Hace días que no escucho es ruido. Grito ¡un avión! Y pienso, a quién estarán trasladando, o de qué lugar de la tierra estarán ingresando compatriotas abandonados por ese nuevo virus mundial que bautizaron con el nombre de COVID-19. Un virus universal que nos ha encerrado en cada territorio, en cada geocultura, en cada localidad, en cada casa.

Nuestro encierro comenzó después que en el caso de nuestra familia. El 21 de marzo, con mucho miedo, llegamos a Ezeiza, el aeropuerto internacional

¹ Esta reflexión ha sido expuesta durante los encuentros virtuales denominados Cuarentena filosófica: conferencia de emergencia, organizada por un grupo de colegas de la Universidad de la Serena. Lo que ahora presento por escrito, ha sido revisado y ampliado para la presente publicación.

de Buenos Aires. Fue una experiencia que me llevó al paroxismo. Nunca había visto ese aeropuerto repleto de policías, cuerpo médico y paramédico, personal de defensa civil. Había gente asustada, porque todos los negocios estaban cerrados. No había comida, ni medicamentos, ni cigarrillos. Nada. No vendían nada. Tampoco había modo de volver a casa para quienes tenían que trasladarse a otra provincia. No sabíamos cómo volver a casa, aunque estábamos a escasos 40 kilómetros. Hablamos con la familia, mi hija y mi hijo irían hasta el aeropuerto en dos autos. En uno volverían ellos, en otro, volveríamos nosotros. Justo en ese momento, vemos un taxi, hablo con el conductor. Acepta llevarnos a casa. ¡Qué alivio! Llamando a mi hija y a mi hijo para que vuelvan a casa. Me sentí protagonista de una película de ciencia ficción. Pero era real. La realidad de la pandemia era clara: había que encerrarse en casa.

Las clases de todo el sistema educativo estaban suspendidas, sin saber cuándo volverían a abrirse las instituciones educativas. Para peor panorama, la esfera educativa, como también la ciencia, están totalmente desfinanciados desde la arrogancia miserable de las políticas neoliberales que nos aplastaron durante cuatro años. Para empeorar aún más la situación, se suma el desastre sanitario, puesto que la cantidad de puestos de trabajo e insumos hospitalarios, no alcanzan para paliar esta crisis epidémica. Se suceden constantemente acciones urgentes para organizar hospitales de campaña en cualquier institución que tenga lugar: estadios deportivos, instituciones educativas de todos los niveles, etc.

El colapso económico está a la vista: negocios grandes, medianos y pequeños, de todo tipo (excepto farmacias y supermercados) cerrados por tiempo indeterminado, porque no sabemos hasta cuándo se extenderá el aislamiento preventivo de la pandemia. Empleos que se pierden, agudizando aún más la crisis económica y financiera. El mercado global totalmente apagado ante lo que llaman, un enemigo invisible. Un virus enemigo que, según se dice, es bien democrático, porque ataca a cualquier clase social. Aunque podríamos dialogar sobre este punto, porque los sectores más atacados por este enemigo democrático y supuestamente invisible, son los grupos más desfavorecidos económicamente hablando. La sociedad civil asustada, ingresa a los supermercados, manoteando todo tipo de mercancías. La sensación de guerra salta a la vista. Acá también se salva quien tiene recursos para adquirir, rápidamente, los miles de productos que se cargan a las góndolas o estanterías de los supermercados, y que van quedando en estado catastrófico de vaciamiento.

A la sociedad política le gusta hablar de enemigo, porque sienten que están librando una batalla. Pero esto no es una guerra bélica como las que conocemos, eso es obvio. Ni siquiera sabemos si es una guerra, aunque sí sabemos que las personas mueren. También se sabe que, en los países asiáticos (Han, 2020), la batalla contra la pandemia se está llevando a cabo, principalmente, a partir de controlar a la ciudadanía mediante los recursos digitales: cámaras, drones, teléfonos celulares, aplicaciones pensadas para ser utilizadas en redes informáticas, etc. Con esto no estoy elogiando el abuso

de autoridad que supone para quienes negamos la posibilidad de estar permanentemente en modo vigilado, solo pienso en la importancia del uso de la tecnología digital para algunas actividades ciudadanas.

Ahora bien, hay trabajos que se pueden realizar desde casa: teletrabajo o *home working*. Este es el caso de la esfera educativa, por lo menos en Argentina, aunque a esta altura, creo que la clase virtual ya es un recurso habitual en el resto del mundo. Este es el punto al que quería llegar, porque este supuesto enemigo que nos encierra en casa, desnudó el gran déficit de tecnologías informáticas, junto con la falta de capacitación docente que tienen la mayoría de las instituciones y comunidades educativas en la Argentina. Lo interesante de este enemigo biológico que, si bien ha desnudado las desigualdades, también nos ha permitido achicar distancias terrestres, al tiempo que respetamos el aislamiento humano que se recomienda para evitar los contagios. En ese marco, me propongo dialogar sobre lo que llamamos crisis educativa. Hablo de crisis en sentido positivo, es decir, entendiendo que es el momento propicio para plantear una transformación educativa, dictada por un acontecimiento sanitario, que nos obliga a repensar los formatos educativos que utilizamos, sobre todo, los áulicos. Una revolución² áulica, entre otras cosas, incluye hablar del cuerpo, por lo menos desde dos acepciones: individual y grupal, tanto desde lo biológico y como desde lo sentipensante. Hemos transitado esta

2 En el sentido de cambio brusco, aunque sin un sujeto que lo haya buscado, con un sujeto que tiene que afrontar esas transformaciones. También podríamos pensarlo como acontecimiento.

pandemia biológica, política, sanitaria, social, civil, educativa y cultural, por más de 14 meses. Esto nos permite mirar el pasado reciente, para pensar posibilidades que nos ayuden a mejorar nuestra tarea profesional. De este modo, quisiera referirme a la organización del aula, junto con lo que le pasa a nuestro cuerpo, como envase de nuestros sentires y pensares.

*Repensando la organización del aula:
¿virtualización de las clases presenciales?*

No estoy capacitada para dialogar sobre recursos informáticos para utilizar en ámbitos educativos, solo pretendo iniciar un debate sobre múltiples conceptos a los que tenemos que hacer frente en esta crisis a la que nos expone el efecto pandemia. Eso implica pensar un nuevo formato áulico, lo que incluye dialogar sobre las antiguas preguntas que giran en torno al campo educativo: quién enseña (docentes), qué se enseña (contenidos educativos), cómo enseñar (metodologías y estrategias de enseñanza) y en qué lugar enseñar (aula). No voy a referirme a la cuestión de los contenidos temáticos, puesto que, aunque la sugerencia parece ser reconstruir el caudal de contenidos, este es un tema más vinculado a la política pública. Voy a dejar al soslayo la cuestión de las estrategias de enseñanza. Como se habrán dado cuenta, en estas preguntas no hay nada nuevo, pero lo novedoso son las transformaciones áulicas a las que tuvimos que hacer frente, y que seguramente serán temas de discusión más profunda a partir

de ahora. Lo que por un lado es significativo, puesto que las tecnologías informáticas son una deuda pendiente en los ámbitos educativos, y, por otro lado, nos encontramos realizando tareas para las que todavía no contamos con una preparación profesional suficiente. En este sintético diálogo, entonces, me gustaría referirme a los conceptos de aula y cuerpo.

Según la RAE³, aula es una sala donde se imparten clases. Desde su mirada etimológica⁴, aula viene del latín aula (y este del griego aulé) y hacía referencia a un lugar de la casa que los romanos utilizaban para realizar reuniones. También en tiempos romanos, con el sustantivo aula se nombraba a los patios de los palacios reales, que comunicaban con una gran sala, donde luego se desarrollaban las reuniones. Con el correr del tiempo, se llamó aula a cualquier sala destinada a dar clases. Algunas instituciones educativas poseen aulas más grandes destinadas a eventos con muchas personas, que suelen llamar Aula Magna. Al parecer, la palabra aula, atraviesa a cualquier lugar de reunión para dialogar, además de a todas las instituciones educativas.

Ahora bien, ¿qué elementos o cosas, además de una habitación física con personas reunidas para un fin educativo, definen la existencia de un aula? Bien, como se sabe, desde el nacimiento de los sistemas educativos de masas, una sala destinada a la enseñanza y el aprendizaje, implica la interacción de estudiantes y docentes, junto con un abanico de instrumentos: pizarras, bancos,

³ Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: www.rae.es Consultado el 5 de abril de 2020

⁴ Diccionario etimológico, disponible en: www.etimologias.dechile.net Consultado el 5 de abril de 2020

sillas, hojas, lápices, libros, ventanas para la iluminación natural y otras aulas suelen incluir equipamiento informático.

Aunque es cierto que las instituciones educativas, en base a las tantas críticas que fue recibiendo la educación tradicional, siendo la más implacable la denominada corriente escolanovista, fueron modificando sus metodologías de enseñanza y estrategias para el aprendizaje, la organización arquitectónica del aula sigue intacta, porque continuamos utilizando esa vieja cuadrícula surgida durante la modernidad. Es cierto que hay muchas excepciones, pero en líneas generales, la arquitectura del aula data del siglo XIX, a lo que se suma que contamos con un profesorado formado en el siglo XX, mientras que, a nuestras aulas, llegan estudiantes con esa mentalidad informática y digital, propia del siglo XXI.

No obstante, ¿es necesario que exista todo este instrumental que encontramos en un aula para que existan procesos de enseñanza y aprendizaje? Por supuesto que no, hay muchas experiencias educativas que dan cuenta de lo significativa que puede resultar una clase al aire libre. Además, creo que hay que tener presente a esas corrientes pedagógicas de fines del siglo XIX y principios del XX puesto que fundaron su crítica en la imposición disciplinaria de la conducta que se impartía en las escuelas tradicionales, junto con la inoperante y panóptica cuadrícula áulica, destinada a vigilar y castigar.

Desde los orígenes de la educación occidental, sabemos que un aula se integra con docentes y estudiantes, y que no hacen falta artefactos ni edificios. Pero, ¿montar un aula en los jardines de las instituciones educativas, será una estrategia bienvenida por quienes se encargan de dirigir esas instituciones? La idea de utilizar experimentalmente otros espacios educativos, sin necesidad de contar con ningún artefacto más que con el diálogo⁵, tiene una larga historia. Sabemos que la Academia de Platón era un espacio de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en los jardines de un tal Academo. También sabemos de las lecciones públicas que impartía Zenón de Citio den el Pórtico (*stoá*) de Atenas y las plurales reuniones de Epicuro, también llevadas a cabo en un jardín. Seguramente debe haber muchas experiencias similares, incluso en la actualidad donde, debido a las peripecias económicas de algunos pueblos, no poseen la caja instrumental áulica que solemos utilizar a diario.

Bien, lo que estoy tratando de poner en discusión, es un nuevo modo de pensar esos espacios de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos de las tecnologías informáticas y digitales. En la Argentina, tras la suspensión de clases de todos los niveles educativos para evitar la propagación de contagios, la respuesta de las autoridades educativas fue que había que brindar clases en aulas virtuales. El problema principal

⁵ Estoy haciendo referencia a artefactos que tocamos, olemos, etc. Es cierto que un aula virtual precisa de artefactos tecnológicos, pero

fue que muchas personas dedicadas a esta tarea educativa, nunca recibieron capacitación para tal fin. Incluso en aquellos casos que cuentan con edificios muy bien equipados en lo que hace a toda la batería de la tecnología informática, los equipos docentes no siempre han recibido capacitación para dar clases en aulas virtuales. Pero también surgieron, aun entre quienes poseemos esa mínima preparación tecnológica, la necesidad de transformar programas curriculares pensados para desarrollarse en las aulas presenciales. Aquí es donde se pone en juego la necesidad de contar con metodologías apropiadas para adaptar el programa temático presencial, sin necesidad de recortar contenidos.

En mi caso particular, dado que hace años que vengo trabajando en aulas virtuales, suelo utilizar videos de internet y grabar mis propios videos, con el fin de fortalecer la clase escrita, o incluso, evitarla. También tengo mucha disposición para responder preguntas (en ocasiones banales), abro en cada clase foros dialógicos, sean para tratar temas de la clase como dialogar sobre «eso que nos pasa». También organizo grupos de trabajo conjunto, que en ocasiones se tornan verdaderas luchas por el poder entre estudiantes ególatras. Solicito monografías para utilizar el material bibliográfico, etc. Como puede verse, el problema es la acreditación de los espacios curriculares virtuales, porque en las carreras de grado, hay un examen final presencial, que compensa en aquellos casos de poco trabajo virtual. Pero en las carreras de posgrado, al no existir esta instancia de evaluación presencial, las actividades dialógicas de los

foros, suelen tornarse obligatorias en sentido individual. Como puede comprenderse, el tema de la evaluación de los aprendizajes, también se complejiza en los casos de aulas virtuales. Pero en este caso, no voy a explayarme sobre este punto.

Otra cosa que hay que tener en cuenta, es que las clases en aulas virtuales, suelen hacer que nos transformemos en profesionales full time, porque el teléfono celular, al que ensamblamos la tarea del aula, suena a cada instante. Cuando se trata de cursos en aulas virtuales, una se pone dos o tres días para responder y organizar la actividad dialógica. Pero cuando un programa curricular fue pensado para una clase presencial, la cosa se complejiza. La complejidad está dada, fundamentalmente, por el tiempo que insume la transformación: se necesita tiempo, mucho más tiempo. Este tiempo extra es necesario en la virtualidad, pues, además de transformar el plan de clases, es necesario idear nuevas estrategias de enseñanza, dedicar horas a la elaboración de recursos, a la organización de grupos de trabajo conjunto, a la creación de foros de discusión a los que tenemos que poner mucha atención, porque hay que poder guiar el diálogo.

Pero entonces, ¿qué es un aula? María Zambrano (2007) imagina el aula como un espejo que refleja lo que se está haciendo ante las miradas de otras personas. Es que «Todo espacio en el que se está haciendo algo ante la mirada de alguien es un espejo» (Filosofía y educación. Manuscritos, 2007, pág. 72). En el aula, como en cualquier otro escenario cotidiano en el que hacemos

cosas, hay escenarios, roles y diálogos. En el aula, además de los roles, también hay una disposición precisa de objetos. Además, como docentes, generalmente estudiamos los guiones que serán el andamio de las palabras que usaremos en cada clase. Como docentes, también pensamos una serie de movimientos corporales (aunque después de un tiempo esto se mecaniza) y un tipo de vestimenta que solemos elegir cuidadosamente.

Así, podríamos decir que el escenario del aula es como un teatro en el que todo el grupo (docentes y estudiantes) participa activamente. Cada quien atiende o pone atención de diversas maneras. La atención puede ser espontánea o voluntaria. En el primer caso, por esa condición humana que nos hace seres inteligentes (inteligencias sentientes), la atención es como una luz que aún no ha podido encenderse, pero está dispuesta a que alguien la convoque, ¿presione un botón? En el caso de la atención voluntaria, esta se moviliza a partir de un aguijoneo que ofició de estímulo para el diálogo. Zambrano lo dice así: la atención es algo así como un «rayo de luz que va de un lado a otro según el estímulo que la llama [porque] lo que brilla atrae la atención más que lo opaco» (Filosofía y educación. Manuscritos, 2007, pág. 59).

En resumen, ¿qué factores cambian entre un aula presencial y una virtual o a distancia? Veamos primero lo que no cambia en uno u otro formato áulico:

1. Un aula siempre está integrada por personas. En un aula hay personas que poseen ro-

les específicos en sentido institucional (estudiantes y docentes), aunque siempre puede darse de otro modo. Esta integración no cambia en un aula virtual, donde hay interacciones entre pares y también entre estudiantes y docentes, independientemente del rol otorgado por la norma institucional.

2. Tampoco cambia la necesidad de diseñar y brindar una guía (lo que solemos llamar: dar clase) para mejor comprensión de los contenidos temáticos. Un recurso que puede ser escrito, elaborado con un audio, o también mediante una grabación.
3. La bibliografía es imprescindible en ambos tipos de aulas. Hace años que venimos digitalizando la bibliografía. Creo que la mayoría tiene su propia biblioteca digital para publicar en cada clase virtual, del mismo modo que enviamos el material bibliográfico por correo electrónico.
4. Sabemos que cada curso, por norma institucional, necesita una serie de requisitos para poder acreditarlo. Sí, hablo de las evaluaciones. Esto tampoco cambia en uno u otro formato.

En relación a lo que sí cambia en contextos de educación a distancia: Un aula tiene una escenografía específica. En este caso, el paisaje cambia en un aula virtual, aunque siempre podemos guiar la atención voluntaria del grupo con recursos pedagógicos para tal fin. Es que, en

el aula virtual, no hay un salón cuya arquitectura fuera diseñada, según la pedagogía tradicional, para mejorar la atención. Aquí es donde los equipos docentes necesitan transformar su praxis educativa. Lo cual, no quita la necesidad de posicionarnos como docentes críticos.

Este último punto nos lleva a dialogar sobre el cuerpo, sobre cómo ponemos el cuerpo en el aula, sobre cómo hemos comprendido el cuerpo desde el nacimiento de los sistemas educativos de masas. En lo que sigue, queremos compartir algunos conceptos sobre la polisemia y problemática que gira en torno a la noción de cuerpo. Bien, hablemos del cuerpo, pero no sin antes mencionar que no pretendemos exhaustividad, sino dialogar sintéticamente sobre el cuerpo. Sobre todo, porque estamos conversando sobre las transformaciones que implican pensar, diseñar y poner en acción en un aula virtual.

*La clase en el aula virtual y el cuerpo:
notas sobre una transformación necesaria*

La palabra cuerpo, igual que vimos en el caso del aula, tiene varias acepciones. De las 23 definiciones que nos brinda la RAE⁶, me voy a quedar con las siguientes:

1. Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos. 2. Conjunto de sistemas orgánicos que

⁶ Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: www.rae.es. Consulta realizada el 6 de abril de 2020

constituyen un ser vivo. 14. Conjunto de personas que forman un pueblo, una república, una comunidad o una asociación. 16. Conjunto de personas que desempeñan una misma profesión. En cuanto a la etimología⁷ de esta palabra, cuerpo viene del latín corpus. Asimismo, la palabra cuerpo, identifica un conjunto de personas que, entre ellas, constituyen un tipo de sistema. Este es el caso de una institución educativa y por extensión, implica el sistema áulico. Corrientemente decimos, «le pongo el cuerpo a este problema». Me gustaría ver si podemos ponerle el cuerpo a esta discusión. Cullen dice que un cuerpo se delimita por «la posibilidad de discriminar un “quantum”, una constante de materia y energía, organizada para tener una figura, ocupar un lugar en el espacio, y originar un movimiento» (Entrañas éticas de la identidad docente, 2009, pág. 66).

Al hablar del concepto de cuerpos no puede evitarse mencionar a Foucault (Vigilar y castigas. Nacimiento de la prisión, 1976). Como sabemos, este autor estudia las transformaciones de los castigos, a partir de lo que llama «una tecnología política del cuerpo, donde pudiera leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto» (Foucault, 1976, pág. 33). Ahora bien, la historia del cuerpo es un tema de larga data, aunque ese saber del cuerpo, «se convierte en una fuerza útil, cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido» (Foucault, 1976, pág. 35). Este saber sobre el cuerpo, en sentido de hacerlo más productivo, lo llama el autor, tecnología política del

⁷ Diccionario etimológico, disponible en: www.etimologias.dechile.net. Consultado el 6 de abril de 2020

cuerpo, dada por un saber-poder, se transforma en un tipo de anatomía política. Pero como sabemos, desde la antigüedad, a los cuerpos humanos los habita un alma.

Con lo cual, el cuerpo humano, este cuerpo que tenemos y que se corrompe porque está vivo, vendría siendo algo así como la prisión del alma, tal como quedó identificado desde la letra de Platón. Pero necesitamos pensar desde aquí, y dialogando sobre la formación del Estado, parece haber unas indicaciones básicas para fomentar el cuidado del cuerpo y también, la necesidad de cuidar el alma de lo que ese cuerpo puede hacerle. Pero Aristóteles, que parece haber olvidado el principio de transmutación de las almas, nos enseña otra cosa. El estagirita nos dice que un alma no puede vivir sin un cuerpo, porque un cuerpo tiene vida en potencia. Este poder o potencia, implica que alma y cuerpo, están sometidos a un movimiento cíclico entre la potencia y el acto.

Pero no todas las culturas piensan el cuerpo del mismo modo. Dussel señala que, «la antropología hebrea elabora una dialéctica original entre la carne (basar) y el espíritu (ruáj) que le permite mantener inalterable -aunque en evolución- el sentido de la unidad de la existencia humana, que se expresa con la palabra nefesh» (Lecciones de antropología filosófica, 2012, pág. 191). A partir de estas interpretaciones, podemos decir que todo viviente humano es, al mismo tiempo, carne y espíritu: suspiro, respiración, deseo, apetito, vida, sangre. Sí, aunque suele hablarse de cuerpo, basar significa carne, Llegamos a un sentido que más que hablar de

cuerpo, nos pone frente a lo corpóreo, es decir, que habría una individualidad que representa la unidad de la psique y el cuerpo.

Como es obvio, esta unidad no pudo ser hallada con claridad por Descartes, puesto que su horizonte de sentido giraba en torno al modo de ver el mundo del cristianismo medieval, una corriente de pensamiento más vinculada al mundo platónico-agustiniano, que consideró al cuerpo como cárcel del alma. Estas interpretaciones dualistas ganaron la batalla biopolítica, aún ante la interpretación de Tomás de Aquino, más ligada al aristotelismo, donde cuerpo y alma se imbrican mutuamente. Llegado el pensamiento renacentista, el cuerpo será lo que distingue a un ser humano de otro. Pero, ¿habrá sido tan poderoso el pensamiento cartesiano como para imponerse políticamente del modo en que lo hizo? La pregunta viene a cuento de la importancia que otorgaban las clases populares de esa época respecto de la comunidad, cuya visión del cuerpo, era extensible a un cuerpo comunitario, es decir, inclusivo y plural, en contraposición al pensamiento mecanicista individualizante de la tradición cristiana.

Federici, ocupada en dialogar sobre el cuerpo, las mujeres y la acumulación originaria, dice que:

Realizar una lectura de la “transición” desde el punto de vista de la lucha anti-feudal de la edad media nos ayuda también a reconstruir las dinámicas sociales que subyacían en el fondo de los cercamientos ingleses y de la conquista de América; nos ayudan, sobre todo, a desterrar algunas de las razones por las que en los siglos XVI y XVII el exterminio de

“brujas” y la extensión del control estatal a cualquier aspecto de la reproducción se convirtieron en las piedras angulares de la acumulación originaria (Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria, 2015, pág. 37)

Aquí, fundamentalmente, me interesa pensar la cuestión de la transformación cultural y epistemológica, que ocurre en torno al concepto de cuerpo, sea este individual o colectivo. El punto es que el cuerpo muere para la empresa moderna mecanicista coronada por las meditaciones cartesianas. Muere el cuerpo, del mismo modo en que muere Dios en las metáforas de Nietzsche. La epidemia denominada “peste negra”, diezmo a la población medieval, logrando que se intercambien los roles entre campesinos y señores feudales. Según dice Federici, los campesinos tomaron terrenos y comenzaron a cultivar las tierras que habían quedado desoladas. ¿Cómo lograr disciplinar laboralmente a un pueblo que había alcanzado poder terrenal, en el sentido de apropiarse de los terrenos que otrora habían pertenecido a los señores? Tal vez, esta pregunta justifique el olvido de aquellas teorías monistas como la de Baruch Spinoza⁸, autor que aun contra la hegemonía discursiva de

⁸ Para Spinoza, como ya sabemos, hay tres tipos de conocimiento: *la imaginación, la razón y la intuición*. Cuando habla de esta última, el filósofo holandés considera que ese modo de conocimiento tiene relación estrecha con la experiencia. A su vez, el saber intuitivo puede dividirse en dos tipos: el primero tendría que ver con la naturaleza de la divinidad, y trata sobre un tipo de inferencia autorreferencial de la esencia (o lo en-sí), por lo que no habría necesidad de citar a ninguna autoridad; y, por otro lado, estarían aquellas intuiciones donde inferimos el conocimiento de las cosas mismas, eso que Zubiri llama «inteligencia sentiente» (Fernández Braga, 2020) que se pone en juego en cualquier campo de realidad. Para Spinoza (Ética, 2011 [1675]), en el primer caso, no precisamos hacer ningún tipo de conexión para conocer esa esencia divina; mientras que, en el segundo caso, al tratarse de cosas que han

su tiempo, pensó contra el paralelismo dualista entre cuerpo y alma. Pues bien, Spinoza funcionó como crítico del racionalismo cartesiano. Spinoza estaba asombrado por el poder de los cuerpos, por lo que pueden hacer y sentir los cuerpos. De ese modo, su teoría de la mónada, unificó la razón (el pensamiento) y el cuerpo (la sensibilidad), separándose del dualismo característico de su época, y creando una teoría holística, que tardó mucho tiempo en recuperarse.

Bien, como se sabe, del triunfo del dualismo mecanicista, surgen las teorías del Estado en la modernidad europea, que es el momento en que surgen las teorías contractualistas. Una de las más letales teorías contractualistas, en lo que hace a la explotación del cuerpo biológico, es el Leviatán de Hobbes. Dado que los cuerpos, sobre todo los populares, se habían insubordinado, había que lograr consenso político y epistemológico para transformar el cuerpo y los cuerpos sociales, en fuerza de trabajo. El resto es historia conocida. De los derechos de propiedad reclamados por Locke, autor a quien debemos la exigencia de propiedad de nuestro cuerpo, hasta las teorías sobre los orígenes de la desigualdad, contra Hobbes y Locke, escritas por Rousseau.

Si el aula es un cuerpo colectivo, monista, holístico, estaríamos hablando de una sustancia porque a su

sido creadas, habría que recurrir a su causa próxima, lo que está más cerca. De cualquier modo, experiencia y razón son modos de conocimiento complementarios, porque la primera es la que da qué pensar a la segunda. De algún modo, Spinoza teje una filosofía con sentimiento (lo afectante) y en contexto, es decir, se trata de una filosofía situada en tiempo y espacio.

naturaleza pertenece el existir. Pero, ¿qué clase de cuerpo hace el aula? De lo anterior derivan otras preguntas sobre el cuerpo colectivo del aula virtual. Entre otros interrogantes ¿cómo hablar de un cuerpo colectivo cuyo mecanismo parece funcionar en un espacio nada simultáneo o poco sincrónico? ¿qué estrategias pedagógicas necesitamos para que este cuerpo colectivo fluya de un modo similar al del aula presencial?

Parafraseando a Spinoza, dada la finitud del cuerpo, siempre podemos concebir algo mayor: un aula, una institución educativa, un pueblo, una ciudad, un Estado, un territorio, etc. Esto es así, porque el cuerpo nunca podría estar limitado por el pensamiento, como tampoco el pensamiento podría estar limitado por el cuerpo. Si hablamos de un cuerpo colectivo, parecería que estamos llegando al concepto de comunidad. Comunidad parece hablarnos de lo que tenemos en común. Dado que, en un aula presencial o virtual (sea de modo sincrónico o asincrónico), hacemos cosas en común ¿podríamos pensar al aula como una comunidad? Entonces, surge la pregunta clave ¿cuál es el concepto de comunidad?

*¿Com-unidades o Comunidades?:
Ecología cultural y diálogo de saberes*

Roberto Esposito, filósofo italiano contemporáneo, hace décadas que teoriza sobre la genealogía del concepto

«comunidad». Podría decirse que lo que su problematización busca es, de algún modo, superar el concepto de biopolítica acuñado por Foucault. En este camino, y para lo que aquí nos ocupa, nos interesa dialogar con su texto dedicado fundamentalmente a la noción de Comunidad (*Communitas. Origen y destino de la comunidad*, 2012 [1998]). En este libro, el autor piensa la comunidad desde un punto de vista genealógico, aunque advirtiendo que «la comunidad no puede traducirse al léxico filosófico-político más que a costa de una insostenible distorsión» (2012 [1998], pág. 21). Esposito también señala que, en cualquier lengua neolatina, lo que caracteriza etimológicamente al término comunidad es esa referencia a esa cosa que nos resulta común en general, es decir, que le pertenece a cualquiera. De ese modo, lo común es algo público, y por eso nunca será algo propio. Aquí es donde el autor inicia una aventura genealógica para invitarnos a pensar la comunidad.

Ahora bien, por lo menos en esta obra, poco habla de los clásicos antiguos, pero arremete contra la perspectiva moderna de Hobbes y Rousseau, obviamente, contraponiendo esas dos miradas. En un paso posterior, dialoga con Kant, para adicionar a la visión política, el condimento ético. Curiosamente, o estratégicamente porque al dialogar desde el origen del individualismo de la perspectiva moderna llega al punto de aniquilar lo comunitario, cierra el ensayo de la mano de Heidegger. Es cierto, la perspectiva del ser-en-el mundo es existencialista, por lo que parecería que perdemos el punto de vista político. No obstante, es justo aquí donde podríamos hablar del elemento ontológico que hace ser

a toda comunidad. En este andar por los caminos del ser-aquí, Esposito dice, el *Dasein* (en su constitución plural, es decir, ese ser perdido en el mundo de todo el mundo), «es precisamente el ser de la comunidad» (2012 [1998], pág. 155). Es que «la existencia sólo puede conjugarse en primera persona plural: nosotros somos» (Esposito, 2012 [1998], pág. 157). Justo por esto, Heidegger no usa la palabra humanidad, sino recurre al ser-con. Así, parece que la comunidad es un algo de cualquiera que ocupe un espacio común, pero de nadie al mismo tiempo. Pero entonces, ¿qué tiene que ver lo inmunitario (la inmunización) en este juego entre lo de cualquiera y de nadie?

Dado que esa perspectiva basada en la propiedad privada que caracteriza a la modernidad eurocéntrica, arrasa con lo común que hay en cualquier comunidad, para dialogar sobre la protección y la negación de la vida, Esposito hace aparecer el concepto de inmunitas. La inmunidad, sería una especie de movimiento inconsciente que provoca algo así como una vacuna contra la comunidad, o una inmunización comunitaria. Inmunitas, entonces, es el concepto con el que Esposito pretende superar la noción de biopolítica foucaultiana. Lo cierto es que este autor, encuentra que la idea de comunidad surge desde una creación moderna del proyecto político de occidente, es decir, algo que viene instituido desde un pacto social. Pero antropológicamente, la comunidad surge de modo instituyente, mientras que la idea de comunidad de iguales de la modernidad, surge en un contexto de creación de otro término: la libertad de quienes son considerados iguales desde el

contrato social. Sin embargo, dada la natural insociabilidad que se inaugura desde las teorizaciones contractualistas (Hobbes y Locke), la idea de comunidad viene instituida en la letra del pacto. Lo cierto es que, desde lo señalado por Esposito, queda claro que nunca podremos organizar una comunidad decretándola por medio de una ley, porque es justo la ley de lo individual, lo que nos muestra que carecemos de comunidad «Somos la comunidad de aquellos que no tienen comunidad [porque] La ley de la comunidad no es otra que la comunidad de la ley» (Esposito, *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, 2008, pág. 27).

Lo anterior nos deja como una estela de invisibilización respecto de otras miradas en torno a la noción de comunidad. Nos referimos a las nociones más originarias sobre lo común de la comunidad, es decir, aquellas que están poco contaminadas por los virus de las hermenéuticas eurocéntricas. En ese sentido, el trabajo de Esposito es altamente significativo, pero no deja de ser una interpretación de tipo eurocéntrica.

Aquí es donde se estaría invisibilizando otras filosofías, esos modos de saber más originarios, que podrían otorgarnos una perspectiva más plural o, si se quiere, pluriversal (Dussel, *El método analéctico y la filosofía latinoamericana*, 1973). Cuando decimos plural⁹, nos referimos tanto a las perspectivas descoloniales (Quijano, Dussel, Kusch, Mariátegui, Rodríguez, Santos, entre otras miradas contra hegemónicas), como a las

⁹ Para más referencias, ver: Fernández Braga, *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*, 2021. Disponible en: https://a03c12ef-af54-463d-a985-fc8d6cadf6fa.file-susr.com/ugd/e203f8_a850cef99ed3403dba165b5b0c7333eb.pdf

eurocéntricas. En este sentido, si a las tematizaciones de Esposito le sumamos la perspectiva de Quijano (Colonialidad y modernidad/racionalidad, 1992), podríamos visibilizar el poder que circunda a las teorías de corte eurocéntrico. Con Dussel (El método analéctico y la filosofía latinoamericana, 1973), podríamos encontrar caminos hermenéuticos más pluriversales para pensar las comunidades. Lo mismo si dialogamos sobre la comunidad desde el marxismo propuesto por Mariátegui (La tarea americana, 2010), donde la cosmología de las poblaciones originarias, muestra que el factor económico, por sí solo, no hace a la comunidad, sino que lo importante es la armonía con la tierra. Algo similar ocurre con la obra de Kusch¹⁰, quien descubre una metodología antropológica americana, en el marco de sus tareas de campo en poblaciones originarias del altiplano boliviano. El caso de Rodríguez (Inventamos o erramos, 2008) es bien interesante para pensar la comunidad desde una mirada política de la educación nuestroamericana. Dejamos para el final la mención a Santos, porque la obra nos brinda un panorama epistemológico, que es justo el tópico que dialogaremos en el próximo apartado.

Rivera Cusicanqui (Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina, 2015) brinda un enriquecedor relato para reflexionar sobre los lenguajes occidentales que utilizamos a diario y la complejidad

¹⁰ Hemos trabajado la obra de Kusch en otros artículos, véase, entre otros (Fernández, Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch, 2017)

que esas palabras provocan entre las poblaciones andinas¹¹. La autora señala que en el universo aymara se comprende la vida por pares, así como ocurre en la mayoría de las cosmologías no-coloniales (filosofías chinas, por ejemplo). No se trata de una dualidad que podría llegar a unirse en una síntesis dialéctica. En la cosmología andina, aunque parece haber una lucha de contrarios, no hay dialéctica, sino un tipo de unión que sucede a partir de un encuentro o empalme medio (mesocosmos).

Podría decirse que ese contacto que ocurre entre términos pares, se une en una tierra del medio, donde hay unión a partir de una mediación, o «una zona de contacto, encuentro y violencia» (2015: 2011). Esas palabras, conceptos y teorías, que en el mundo eurocentrismo se postulan como universales, provocan una fuerte violencia en la vida cotidiana de las poblaciones originarias, no solo porque chocan contra sus modos de ver el mundo, sino porque esos lenguajes les obliga a convivir entre un adentro y un afuera cultural, al mismo tiempo. Este sería el caso de los modos de ver el mundo del colonialismo y el capitalismo. Para superar esos nudos, en el lenguaje ancestral (popular y campesino) sucede algo así como una fagocitación (Kusch) lingüística, que Rivera Cusicanqui llama, mundo-del-medio, «una zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la maquinaria capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas» (2015:207).

¹¹ En este caso se trata del término desarrollo.

Da toda la impresión que esta idea de contacto en la tierra del medio que propone la autora, estuviese planteando un tipo de diálogo de saberes o traducción intercultural, donde se precisa encontrar medios de interpretación. En estas interacciones descontroladas entre lenguajes, se fagocita el lenguaje occidental desde su cosmología ancestral, para poder sobrevivir a la imposición cultural que les llega desde afuera de su lenguaje, sin apagar su propio sentir lingüístico. Interpretar el lenguaje originario es una tarea compleja, puesto que existen palabras que, dada su polisemia, son casi imposibles de traducir.

Quienes se han ocupado de las teorías e la liberación y también las teorías de la dependencia, hace tiempo que han advertido que el conocimiento eurocéntrico parece estar dando sus últimos pasos, en el sentido de su crisis interna y externa. Hace tiempo que venimos desconfiando de la universalidad del conocimiento nordatlántico. Las sucesivas crisis del capitalismo, no solo en sentido financiero, sino en lo que hace al poder de dominar el campo científico, viene siendo criticada desde lo antropológico, lo político, lo social, lo ético y lo epistemológico. Entre otras referencias más actuales para reflexionar sobre modos de integración de saberes, Ishizawa (2016) propone pensar un tipo de interdisciplinariedad o ecología cognitiva, que llama diálogo de saberes. Dice el autor que:

...el diálogo de saberes se entiende como “la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido”. La relación es construida por personas

de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades / comportamientos / motivaciones, denominado educación intercultural... (2016: 137)

Su propuesta es poner en marcha una comunidad dialogante, al estilo de la analéctica dusseliana, la seminalidad kuscheana o la traducción intercultural de Santos. Ishizawa, ante las crisis del proyecto globalizador, propone una vía intelectual para superar algunos dilemas epistemológicos occidentales y transformarlos desde una perspectiva holística. Citando a Berry¹², y atendiendo a que ninguna cultura posee los remedios necesarios para revertir la instrucción del desarrollo, destaca una cuádruple sabiduría, pensada desde campos políticos diferenciados: la sabiduría indígena (que incluye la campesina), la de las mujeres, la de las filosofías clásicas (tanto occidentales como orientales), y la de la ciencia (poniendo énfasis en su sentido antropológico, puesto que no se trata de reflexionar sobre lo epistemológico, sino sobre la praxis de las comunidades científicas). De lo que se trata, finalmente, es de buscar modos de crear comunidades de diálogo entre diversas sociedades epistémicas. Lo interesante de su propuesta es que parecería estar respondiéndole a Rivera, en esa integración lingüística fagocitada que ella menciona. Es ejemplo de esta posibilidad, un neologismo utilizado por el pueblo boliviano: agrocentrismo, basado en la sabiduría ancestral de la lengua aymara, «donde el cosmos y la

¹² *El sueño de la tierra* (1988) y *La gran tarea* (1998).

pacha¹³, son el centro del cultivo en esta cosmología andina.

Pero, ¿cómo sería la metodología para preparar y ejecutar ese diálogo de saberes? Propone un rol mediador, que llama acompañante. No se trata de cualquier profesional formado en la tecnología académica (eurocéntrica, de suyo), sino de alguien que conoce la praxis de ambas culturas: la originaria y la occidental. La actitud de acompañante es pasiva, de escucha más que de orientación. Acompañar bien requiere desaprender lo técnico y reaprender lo ancestral. Se trata de privilegiar la actitud del vivir bien y del buen gobierno, lo que se conseguiría prestando atención al testimonio de la vivencia campesina o ancestral. El autor lo dice así:

En efecto, cuando es bien realizado, el acompañamiento de las comunidades no tiene objetivos prefijados ni agenda ni se propone como un componente de investigación. Se trata de estar atento a las pulsaciones de la vida de la comunidad en su lugar para facilitar su flujo vital (2016: 152).

De este modo, poner en marcha un diálogo de saberes, es casi lo mismo que ponerse en el lugar de aprendiz que escucha atentamente, para reaprender-desaprendiendo. La posibilidad de pensar que el testimonio es un tipo de saber que puede articularse con el conoci-

¹³ *Ishizawa* señala que el término *pacha* hace referencia al espacio-tiempo. Rivera dice que se trata de otro término compuesto o dual: *pa* (par, dos) y *cha* (fuerza, energía). Estas diversas interpretaciones dan cuenta de lo polisémico de los lenguajes ancestrales.

miento tecnológico, es un tipo de hermenéutica analógica o seminal, al tiempo que es una traducción intercultural. Lo más importante es la diferencia que existe entre lo ancestral y lo técnico, el segundo excluye otros saberes, mientras que el primero es de tipo inclusivo. Todo este entramado ecológico de saberes, requiere de entrada la suspensión de los paradigmas hegemónicos (con su impronta universalizante), con el propósito de construir comunidades epistémicas pluriversales. Tanto el saber popular, como el campesino y el ancestral, a diferencia de la matriz eurocéntrica del pensar para existir, primero siente y luego piensa.

Es cierto que esta perspectiva parece compleja para pensar el escenario áulico, pero hay algunas estrategias, modos de moverse en la praxis educativa, o filosofías de vida, plausibles de llevar al aula, o a cualquier otra comunidad de interacción de personas. Algunas notas para promover estrategias seminales, diálogos de saberes o traducciones interculturales, entre otras, son: promover acciones de escucha atenta (que se descubre en el lenguaje que caracteriza la voz de los rostros otros) y la inversión de los clásicos roles jerárquicos, es decir, procurar ponerse en lugar de aprendiz, para ir desaprendiendo el clásico lugar de enseñante. Creemos que este sería el camino para promover, tomando la metáfora del mediador cultural propuesto por Ishizawa, el rol de acompañante áulico (en lugar de ocupar el lugar de maestro), para llevar a la praxis (política, educativa, etc.) Un posible diálogo de saberes.

Telón a modo de cierre

Las preguntas iniciales de este artículo: a quién enseñar y quién enseña (estudiantes y docentes); qué enseñar (contenidos temáticos); cómo enseñar (metodologías y estrategias pedagógicas), no cambian entre un tipo de aula presencial y una a distancia. Es cierto que necesitamos modificar nuestras formas de trabajar y que eso lleva mucho tiempo. Habrá que insistir en que nuestras dedicaciones laborales se extiendan en tiempo de trabajo, junto con las retribuciones monetarias correspondientes.

Pero el espíritu que mueve el motor, tanto de la enseñanza como en el caso del aprendizaje, necesita estar muy atento y dispuesto a reaprender y repensar la clase desde un modo distinto de pensar el aula y los cuerpos. No obstante, si en un aula presencial se juntan cuerpos ¿qué nos pasa como cuerpo individual y colectivo, cuando es nuestro propio cuerpo el arma letal contra otras personas? Las respuestas pueden ser infinitas. Lo cierto es que necesitamos dialogar mucho sobre la virtualidad de las aulas. La vida de las aulas está cambiando, sean estas presenciales o virtuales. Hay que volver a la presencialidad educativa, eso está claro para las aulas de niveles educativos básico y medio. Pero también es necesario evaluar muy bien los costos humanos. Desde aquí, hay una pregunta que precisa tratamiento urgente. Si el virus que creó la pandemia fue producido por un error de laboratorio, eso implica que

se trata de un problema de la ciencia. Con lo cual ¿dejaremos que solo la ciencia biológica busque modos para resolver esta problemática? o ¿será que se trata de un tema que tiene que tratarse desde los ámbitos geopolíticos? Hay mucho por investigar al respecto, puesto que las sociedades de control han descargado su peor disciplinamiento.

También precisamos seguir dialogando sobre un concepto de comunidad distinto al heredado de la cultura occidental moderna. Para dicha tarea, considero que es urgente seguir investigando las culturas originarias de nuestra América en particular y las del sur del globo, en general. Hemos mencionado autores y autoras que nos pueden brindar un exquisito marco teórico, pero lo más importante es encontrar metodologías acordes para recuperar todo ese saber nuestro, que ha sido históricamente negado por la epistemología oficial.

Para cerrar este espacio dialógico de modo más solidario y humano, de un modo más divertido, y que este telón nos abra otras discusiones, les dejo una parábola árabe que leí en un libro de María Zambrano (Zambrano, 2007, pág. 134). No es una cita textual, sino una síntesis del relato de la filósofa española. La historia trata sobre un Sultán que buscaba decorar un salón de su palacio. Obviamente, para esa tarea, llamó a dos equipos de pintores: uno de China y otro de Bizancio. Cada equipo tenía que pintar un fresco en cada pared. Para la tarea, el Sultán ordenó que se colocara un lienzo a la mitad del salón, lo que impedía todo tipo de comunicación entre los equipos de trabajo. Una vez concluidas las tareas, el Sultán se dirigió primero al fresco del

equipo chino, quienes habían realizado una bellísima obra, llena de colores y otras maravillas. Más para sorpresa general, cuando decidió ver la obra de los griegos de Bizancio: la pared era de una blancura impoluta. Tan blanca era, que en se blancor misterioso de la pared griega, se reflejaban de un modo más puro, las formas de la pared china.

¿Será que la pared griega fagocitó la obra china, o la pintura china fagocitó la pared griega? Y pensando la anécdota desde el tema que nos ocupa: las aulas ¿Será que hay un modo de estar en el aula y un modo de ser del aula? Para seguir usando conceptos de Rodolfo Kusch¹⁴, ¿Cuál de las paredes posee la seminalidad de la obra? El aula como salón donde se imparten clases, ¿identifica el estar o el ser del aula? ¿qué tipo de geocultura alienta o anima el cuerpo de un aula virtual?

Fuentes de información

CULLEN, C. (2009). ENTRAÑAS ÉTICAS DE LA IDENTIDAD DOCENTE. BUENOS AIRES: LA CRUJÍA DOCENCIA.

DUSSEL, E. (1973). EL MÉTODO ANALÉCTICO Y LA FILOSOFÍA LATINAMERICANA. NUEVO MUNDO TOMO 3 N°1 ENERO-JUNIO, 116-135.

¹⁴ He trabajado con libros de Rodolfo Kusch en otros textos, entre los que se pueden consultar: Fernández Braga, Mónica: «La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad», 2020; «Ideología, hegemonía y comunidad: la rebelión de las mujeres como una lucha incesante entre la política y lo político», 2020 y *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*, 2021.

- DUSSEL, E. (2012). LECCIONES DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA. BUENOS AIRES: BIBLIOTECA TESTIMONIAL DEL BICENTENARIO.
- ESPOSITO, R. (2008). COMUNIDAD, INMUNIDAD Y BIOPOLÍTICA. BARCELONA: HERDER.
- ESPOSITO, R. (2012 [1998]). COMMUNITAS. ORIGEN Y DESTINO DE LA COMUNIDAD. BUENOS AIRES: AMORRORTU.
- FEDERICI, S. (2015). CALIBÁN Y LA BRUJA. MUJERES, CUERPO Y ACUMULACIÓN ORIGINAL. BUENOS AIRES: TINTA Y LIMÓN.
- FERNÁNDEZ BRAGA, M. (2020). IDEOLOGÍA, HEGEMONÍA Y COMUNIDAD: LA REBELIÓN DE LAS MUJERES COMO UNA LUCHA INCESANTE ENTRE LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO. EN O. C. LIPOVETSKY, FEMINISMO & DEUDA (PÁGS. 228-247). NÁPOLES: LA CITTÀ DEL SOLE.
- FERNÁNDEZ BRAGA, M. (2020). LA VIDA HUMANA EN ÉPOCAS DE PANDEMIA: NOTAS SOBRE BIOPOLÍTICA, POÉTICA Y SEMINALIDAD. EN R. Y. CHIMURIS, EL VIRUS, LA VIDA, EL CAPITAL (PÁGS. 117-134). NÁPOLES: LA CITTÀ DEL SOLE.
- FERNÁNDEZ BRAGA, M. (2021). PEDAGOGÍAS INSURGENTES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: NOTAS VITALES DESE LA FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA. NÁPOLES: LA CITTÀ DEL SOLE.
- FOUCAULT, M. (1976). VIGILAR Y CASTIGAS. NACIMIENTO DE LA PRISIÓN. MÉXICO: SIGLO XXI.
- HAN, B. C. (2020). LA EMERGENCIA VIRAL Y EL MUNDO DE MAÑANA. EN V. AUTORES, SOPA DE WUHAN. PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN TIEMPOS DE PANDEMIAS (PÁGS. 97-112). PUBLICACIÓN DE INTERNET: ASPO (AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO).
- ISHIZAWA, J. (2016). COMUNIDADES EPISTÉMICAS PARA EL DIÁLOGO DE SABERES. EN F. Y. DELGADO, CIENCIAS, DIÁLOGO DE SABERES Y TRANSDISCIPLINARIEDAD. APORTES TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA LA SUSTENTABILIDAD ALIMENTARIA Y DEL DESARROLLO (PÁGS. 137-168). LA PAZ: AGRUCO.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2010). LA TAREA AMERICANA. BUENOS AIRES: PROMETEO.
- QUIJANO, A. (1992). COLONIALIDAD Y MODERNIDAD/RACIONALIDAD. PERÚ INDÍGENA (VOLUMEN 13 N° 29, 11-20).
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015). SOCIOLOGÍA DE LA IMAGEN. MIRADAS CHÍ IXI DESDE LA HISTORIA ANDINA. BUENOS AIRES: TINTA Y LIMÓN.
- RODRÍGUEZ, S. (2008). INVENTAMOS O ERRAMOS. CARACAS: MONTEAVILA.
- SPINOZA, B. (2011 [1675]). ÉTICA. MADRID: GREDOS.
- ZAMBRANO, M. (2007). FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. MANUSCRITOS. MÁLAGA: ÁGORA Y FUNDACIÓN MARÍA ZAMBRANO.

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA FUNCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE LAS EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE UNA DOCENTE E INVESTIGADORA NOVEL

Ada Freitas Cortina
Universidad Autónoma de Madrid
ada.freitas@uam.es

Resumen

La implementación de la enseñanza virtual en la educación superior durante la situación emergente causada por el Covid-19 se dio sin un proceso de andamiaje enfocado en el desarrollo profesional docente desde cambios en las dimensiones más profundas de la cultura y la organización universitaria. La pandemia ha evidenciado la complejidad de las responsabilidades y roles del profesorado universitario, más allá de la integración tecnológica, implica cambios en todas sus funciones. El presente capítulo reflexiona sobre los aspectos críticos relacionados con la función docente, investigadora y de gestión desde la narrativa de las experiencias profesionales de una docente e investigadora novel en su fase introductoria al contexto universitario. Se presentan las dificultades experimentadas y los mecanismos de apoyo encontrados para sobrellevarlos.

Palabras clave

Profesorado universitario, pandemia Covid-19, funciones laborales, desarrollo profesional

Introducción

Las alteraciones en la educación superior durante la pandemia Covid-19 no solo afectaron a la enseñanza misma, sino también los procesos subyacentes de la gestión educativa y la actividad de investigación que forman parte indisoluble de la labor docente universitaria.

Los modelos de la enseñanza virtual universitaria implementados durante la etapa de confinamiento causado por el Covid-19 han requerido un esfuerzo enorme de adaptación de los docentes a las circunstancias personales y académicas de los estudiantes, una serie de maniobras de la gestión de los servicios universitarios para ajustar los procesos administrativos de las titulaciones presenciales y semipresenciales a esta situación de crisis sanitaria, y han impuesto un sinnúmero de retos a la continuidad de la investigación educativa (Colás-Bravo, 2021) que, además, indagara sobre temas más urgentes de la nueva realidad pandémica (Bortulé et al., 2020; Tejedor et al., 2020), como es la efectividad de la

teleformación, el desarrollo de la competencia digital docente, las consecuencias emocionales durante el periodo de confinamiento, las sostenibilidad social y educativa frente a estos nuevos escenarios, etc.

Todo ello ha acelerado de una manera irreversible los procesos de transformación digital de las universidades (Adell et al., 2018; Colás-Bravo et al., 2018), sin antes haber implementado las bases para sostener el cambio al ritmo que la tecnología evoluciona y afecta a la sociedad, un andamiaje enfocado en el desarrollo profesional docente a partir de cambios en las dimensiones más profundas de la cultura y la organización universitaria, así como los marcos de los procesos de liderazgo e innovación (Fullan y Scott, 2009; Sharif, 2014) que necesitan ser aplicados para superar a las dificultades impuestas por tales procesos de digitalización.

Hay que recordar que la profesión de profesor universitario implica una doble función de estructura polifacética (Zabalza, 2009): por un lado, ejerce de especialista en su campo científico académico y, por otro lado, de especialista en los procesos pedagógicos en su disciplina. Históricamente esta doble labor del profesorado tiene su origen en la dualidad investigación-docencia que compone la propia función de la universidad de crear el conocimiento y transmitirlo a la sociedad (Caballero & Bolívar, 2015; Demuth, 2015; Jaurata & Medina, 2012).

No obstante, en los últimos años se ha ido consensuando una nueva identidad del profesorado universitario desde un nuevo enfoque de modernización

de la enseñanza, más centrada en la actividad del estudiante, el aprendizaje por competencias y la gestión eficiente de los procesos educativos. En consecuencia, el trabajo del profesorado universitario viene abarcando la labor de investigación, de enseñanza y también de la gestión del servicio universitario (Rosser y Tabata, 2010). Además, la incorporación de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria se convierte en un desafío añadido a la profesión docente (Pablos-Pons, 2010; Paredes, 2012b).

En este contexto, las responsabilidades y roles docentes incorporan una serie de nuevas actividades que añaden mayor complejidad a la productividad y la carga de trabajo, incluida la influencia de la integración tecnológica, elementos que se suman a la complejidad conceptual que define y mide el trabajo del profesorado universitario (Favero & Bray, 2010; Rosser & Tabata, 2010).

Todas estas cuestiones se hicieron aún más evidentes con la crisis sanitaria de 2020 y su imposición emergente de un nuevo escenario de enseñanza virtual, situación que ha requerido más que nunca un manejo no solo tecnológico sino pedagógico de los entornos digitales para la continuidad de la formación del alumnado, afectando también a los demás ámbitos de la función universitaria.

Pasado el periodo más crítico de tales abruptas modificaciones en los sistemas educativos universitarios, es importante reflexionar sobre los impactos, tanto positivos como negativos, de la experiencias del profe-

sorado en el ámbito de la función investigadora, administrativa y, finalmente, la docencia universitaria para entender cómo se redefine el perfil de su profesorado (Bozu & Canto, 2009), se acelera el fenómeno del desgaste de esta profesión (Gehrke & Kezar, 2015) y se condiciona la innovación y la transformación de la enseñanza en espacios virtuales, éste que se ha convertido claramente en una necesidad ineludible de los tiempos de incertidumbre que corren (Fullan, 2002).

En particular, este capítulo propone un análisis desde mi perspectiva personal como profesora universitaria novel, cuyos efectos de tal función polifacética recaí con mayor peso a los profesionales que están empujando la carrera docente universitaria (dos primeros años), aquellos que igualmente experimentan cierta inestabilidad laboral (contratos temporales a tiempo parcial), mayor carga de horas lectivas y tutorías de trabajos académicos, presiones para priorizar la producción científica de cara a la acreditación profesional, necesidad de formación inicial para adaptación al entorno laboral institucional, entre otras cuestiones críticas que son resultado de la precarización laboral del profesorado universitario español desde la crisis económica (Herranz Loncán, 2020; Goenechea et. al, 2020).

A partir del análisis de relatos personales sobre las vivencias docentes en los dos cursos académicos del periodo de pandemia (2019-20 y 2020-21) se busca realizar un proceso de reflexión sobre los aspectos críticos relacionados con la función docente, investigadora y de gestión que se superponen a los ya conocidos retos del contexto universitario (Carrillo Aguilera, 2015), con la

intención de que estas indagaciones puedan guiar la mirada hacia las necesidades del desarrollo profesional docente que apoyen a la transformación digital pedagógica sostenible de la educación superior.

Contexto de la reflexión personal

La reflexión llevada a cabo parte del contexto personal de esta profesora universitaria novel (en adelante, la autora) que inició su carrera profesional en el ámbito de la formación docente en una universidad española en el 2015, como becaria en el departamento de tecnologías educativas, prestando servicios de diseño instruccional en las plataformas educativas, mientras realizaba un máster en este ámbito de formación. Previamente, la autora había ejercido durante más de 10 años como consultora y formadora profesional en el sector de los sistemas informáticos y editoriales en empresas brasileñas.

En el 2019, la autora concluye el programa de doctorado en educación por el cual ahonda sobre la problemática de las transformaciones pedagógicas en los modelos de enseñanza universitaria a partir de los procesos de digitalización llevados a cabo por estas instituciones. Durante dicho periodo investigación doctoral, la autora ha tenido la oportunidad de indagar sobre la evolución de la enseñanza virtual y se ha implicado en proyectos de investigación en colaboración con otras

instituciones educativas y profesionales docentes vinculados a las temáticas más amplias de las tecnologías educativas y la formación del profesorado.

A lo largo de este período de preparación, se fueron tomando notas de las buenas prácticas docentes consensuadas en innovaciones e investigaciones educativas para ponerlas en práctica e integrarlas a su propia docencia.

Pasado el período de formación profesional docente e investigadora, a partir de 2020, la autora empieza a ejercer sus funciones como profesora universitaria asociada a tiempo parcial en dos universidades españolas, una privada y la otra pública, en las disciplinas de magisterio relacionadas con las tecnologías educativas. Además, la autora realizó otras colaboraciones en cursos de formación continua con instituciones externas.

Sin embargo, los retos experimentados en el contexto universitario durante su etapa inicial coincidieron con el periodo convulso de la crisis sanitaria que ha disparado el Covid-19, implicando aun más dificultades e incertidumbres que las habituales. El siguiente curso académico 2020-2021, se mantuvo esa situación laboral de pluriempleo y precariedad contractual, añadiendo su servicio docente a una universidad privada más en la misma temática para completar su actividad a tiempo completo. Pese a todo ello, la autora ha generado apuntes y notas mentales de las impresiones que le sugirieron de estas experiencias profesionales tan intensas, de

las interacciones con los estudiantes, de las conversaciones informales con los docentes con quienes ha colaborado en la docencia o la investigación, etc.

La reflexión recogida en el presente capítulo utiliza el proceso metodológico de investigación narrativa (Blanco, 2011) (elaboración de textos, reflexión personal, análisis temático, redacción final) para analizar los retos encontrados por la autora en su fase inicial (y pandémica) como profesora e investigadora universitaria durante sus primeros dos años en contextos universitarios diversos (universidad pública online, universidad privada semipresencial, universidad privada a distancia, cada cual con adaptaciones curriculares y administrativas específicas a las condiciones del estado de emergencia generados por el Covid-19).

A continuación, se rememora y reflexiona desde la distancia acerca de sus experiencias profesionales en los dos cursos académicos del periodo de pandemia (2019-20 y 2020-21) para analizar con mayor perspectiva sobre los aspectos críticos relacionados con la función docente, investigadora y de gestión que se sobreponen a los conocidos retos de la fase introductoria al contexto universitario. Se presentan las dificultades experimentadas y los mecanismos de apoyo encontrados para sobrellevarlos.

*Reflexiones sobre la función del profesorado
universitario en tiempos de pandemia*

Aspectos de la función de investigación

En la comunidad universitaria, históricamente se ha otorgado un valor prioritario a la función de investigación del personal docente, que afecta a su identidad profesional e influye en el enfoque del desarrollo de sus competencias.

En España, el programa de doctorado está diseñado para la formación en la actividad investigadora y deja a la deriva la formación de las habilidades didácticas necesarias para ejercer la enseñanza en la disciplina del conocimiento que se especializa. Por ello, el comportamiento general del profesorado universitario está cargado de un fuerte sentido de independencia orientado a la especialización disciplinar con una escasa implicación en la enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015; Paredes, 2012b).

Durante el programa de doctorado, se dispone de un sinfín de formaciones metodológicas, cursos de escritura académica, participación en congresos y conferencias, producción científica, etc. para garantizar la calidad de la actividad de investigación y creación del conocimiento científico, pero se obvia una preparación más integral de otras actividades de continuidad de esta profesión académica.

Al iniciarme como personal docente e investigador (PDI) en 2020, tenía muy bien asumida la actividad de investigación que había llevado a cabo en los últimos años. Periodo en el cual había podido participar en algunos proyectos de investigación en colaboración con diferentes grupos de diversas universidades iberoamericanas en las líneas temáticas relacionadas en parte con mi tesis doctoral. También me había iniciado en los procesos de producción y publicación científica de los resultados de estos estudios previos, aunque había reservado el siguiente curso académico, tras la defensa de la tesis doctoral, para realizar más publicaciones sistémicas de los resultados de la continuidad de tales investigaciones. También tenía un plan de participación en jornadas y seminarios para seguir afianzando mi carrera académica, un requisito necesario para la profesión en el contexto universitario.

Sin embargo, no era del todo consciente de lo que me ocuparía las demás responsabilidades requeridas en el nuevo rol de profesora universitaria (de docencia y de gestión académica). Por ello, en los primeros meses de la fase introductoria de mi actividad como PDI, he encontrado muchas dificultades de conciliar la actividad docente con todo el plan de la actividad de investigación que había asumido, retrasando esta tarea para centrarme de la preparación y el seguimiento de las clases y tutorías.

Cuando se desencadena la crisis sanitaria de Covid-19 en marzo 2020, los procesos de investigación se estancan, para dar prioridad a la continuidad de la actividad de enseñanza adaptada a la modalidad virtual. Se

cancelan los eventos académicos y los compromisos previos asumidos con los compañeros de investigación. Debido al agotamiento y estrés vividos durante la organización y adaptación a la enseñanza virtual, tuve que dejar de lado mi implicación con la continuidad de la producción científica para sacar adelante el curso académico adaptado a la situación de emergencia.

Al inicio del nuevo curso académico en septiembre de 2020, una vez que el período más intenso del confinamiento se había acabado, las actividades académicas más generales empiezan a reactivarse, los eventos científicos vuelven a reprogramarse y un nuevo enfoque emergente de la investigación educativa empieza a configurarse en función de las situaciones asociadas a la pandemia y su consecuente situación de aislamiento social preventivo y obligatorio, convirtiéndose en un momento relevante para repensar el lugar de la investigación y la responsabilidad de los investigadores en este tiempo de excepcionalidad y sus significados construidos socioeducativamente (Bolletta, 2021). Un enfoque que implica indagar sobre los nuevos procesos de investigación en escenarios virtuales, la promoción de diálogos y producciones colectivas, la continuidad pedagógica y curricular, entre muchos otros.

En su análisis basado en las condiciones y necesidades sociales marcadas por la pandemia, la autora Colás-Bravo (2021) identifica tres líneas relevantes para la investigación educativa: (1) TIC y Educación, que implica las cuestiones relacionadas con los impactos de la enseñanza en línea, las consecuencias emocionales del

cambio de modelo, el desarrollo de la competencia digital, la reducción de la brecha digital; (2) Educación para la sostenibilidad socioeducativa, que implica la igualdad de género y educación, inclusión educativa y atención a la diversidad, (3) Formación investigadora, que implica nuevos enfoques, modelos y competencias esenciales para formar investigadores capacitados para repensar el papel de la investigación y del conocimiento científico en su contribución al bienestar social.

En relación a este último aspecto, por lo general, muchos investigadores (Sancho-Gil et al., 2020) coinciden en la necesidad de una búsqueda de nuevas perspectivas metodológicas más ajustadas a entender la complejidad de la realidad social en la que nos encontramos actualmente y hace hincapié en la importancia de ir más allá de los dualismos reduccionistas de los paradigmas de investigación “cuali” y “cuanti” para repensar el proceso de investigación educativa desde una perspectiva emergente, no protocolarizada, es decir, desde una revisión de los protocolos de investigación educativa, basándose en cuestiones éticas y de la utilidad de la transferencia de conocimiento a la sociedad, una investigación más democrática, situacional, participativa, colaborativa, equitativa, inclusiva, capaz de romper jerarquías y generar conocimiento para la transformación de la sociedad.

Pese a la importancia de todas estas nuevas cuestiones planteadas y sugeridas para repensar la investigación educativa, estos nuevos enfoques me supusieron replantear la continuidad de mi plan de producción científica adaptado a los nuevos intereses de las

publicaciones de las revistas científicas, sobre todo, en la prioridad de las temáticas directamente relacionadas con la enseñanza virtual durante la pandemia (Bortulé et al., 2020; Tejedor et al., 2020).

Paralelamente a ello, he buscado involucrarme en la colaboración de nuevos proyectos de innovación e investigación educativa relacionados con estas temáticas más actuales y con la actividad docente ejercida en el período, aunque mi grado de dedicación en ello fue bastante inferior a lo esperado en esta etapa inicial de la carrera académica, periodo de gran producción científica. La investigación y la producción científica son actualmente los principales indicadores usados para medir la calidad o del desempeño de las instituciones de educación superior (Rauret, 2013).

Personalmente, esa situación de desajuste entre lo esperado y lo realizado en la producción científica me ha producido mucha frustración, porque la actividad de investigación es una de las más valoradas en los procesos de acreditación profesional.

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es la fundación estatal con objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español y de su personal contratado (ANECA, 2018; Salaburu, 2013). Actualmente, la organización lleva a cabo la evaluación del profesorado universitario a través del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), que evalúa las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de

los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado establecidas en el marco legislativo español. Los criterios de puntuación de la evaluación PEP de ANECA para el ámbito de la Educación deja claro el peso mayoritario de la experiencia investigadora (60 sobre 100 puntos) sobre la experiencia docente (30 sobre 100 puntos).

De ahí, me encuentro en una paradoja: la necesidad de estabilidad laboral para mantener la dedicación deseable a la actividad investigadora; y continuar con la producción científica para conseguir la acreditación profesional que me permita acceder a mejores y más estables oportunidades laborales.

Acercándome al cierre del segundo curso académico, debo reconocer que sigo teniendo dificultad de compaginar la actividad investigadora con la actividad docente en condición de pluriempleo inestable (Goenechea et. al, 2020), pues me sigue demandando mucha atención, adaptación y seguimiento constante los contratos temporales de enseñanza. Me queda muy poco tiempo disponible para reflexionar e investigar sobre mi práctica docente y establecer el diálogo con otros profesionales para colectivamente contribuir en la mejora sostenible de la realidad educativa, necesidad que se ha enmarcado prioritaria en los tiempos actuales. Espero encontrar el equilibrio y el apoyo institucional para seguir desarrollando mi competencia de la función de investigación educativa, tan necesaria para actualizar los contenidos y los procesos de enseñanza en respuesta a las demandas de la sociedad.

Aspectos de la función de gestión

De acuerdo con el marco legislativo español, las funciones inherentes al profesor universitario son la enseñanza y la investigación. Oficialmente estas son las dos funciones que requieren más atención y requieren mayor dedicación por parte del profesorado. Sin embargo, muchas veces se obvia el hecho de que el profesor universitario es un miembro más de la institución de educación superior y, por lo tanto, necesita participar activamente en su organización y gestión educativa, no solo en el contexto particular del aula, sino implicándose en equipos directivos, en comisiones, coordinaciones de titulación o área que concierne al departamento, facultad y universidad al cual está vinculado.

Aunque el profesor universitario novel no sea el encargado directo de tales funciones de gestión, le recae la tarea de interactuar con estas estructuras administrativas. Y puede parecer que estas actividades de gestiones académicas no ocupan mucho tiempo, pero no es así. Lleva su tiempo integrarse en los procesos organizacionales específicos de cada comisión, titulación, departamento, facultad y universidad (Más Tórrelo, 2011). Las rutinas de las reuniones de claustro, las coordinaciones académicas, las programaciones curriculares y demás actividades de gestión implican el alineamiento de las prácticas docentes de los diferentes profesores que comparten las mismas asignaturas, titulaciones y departamentos a las directrices y estrategias institucionales.

Mi situación personal añade más dificultades a esta actividad inherente al trabajo docente, debido a la colaboración que ejerzo con las diferentes instituciones de educación superior del sector público y privado. Cada institución tiene sus particularidades con relación a los procesos y servicios administrativos, los sistemas de gestión educativa, los procedimientos de las áreas, los departamentos y el personal administrativo con los cuales comunicarse, organizarse y rendir cuentas. Súmase a estas gestiones las particularidades de los diferentes modelos de trabajo establecidos por personal docente encargado, que añaden aún más variedad y carga de procedimientos organizacionales a la función de gestión de la docencia. Además, en mi caso, la situación extraordinaria de la crisis sanitaria ha impedido que hubiera un seguimiento adecuado de los programas de acogida de las universidades a las cuáles me había recién incorporado.

La actuación profesional de la función de gestión del profesor universitario se extiende a otros escenarios más allá del contexto de la gestión del grupo, del tiempo y del aula (nivel micro), se relaciona con las actividades de planificación, desarrollo, evaluación, innovación y coordinación institucional de la función docente (nivel meso), pero también en el ámbito de las relaciones extrainstitucional, nacional o internacional que atañan a su labor docente e investigadora (nivel macro) (Ruiz Bueno et. al, 2008).

Ahora bien, para el profesorado novel la adaptación a estos procedimientos organizacionales suele darse en el primer trimestre del inicio de su actividad.

Sin embargo, mi experiencia de iniciación a la actuación profesional en el contexto universitario ha coincidido con la situación extraordinaria de la crisis sanitaria, acrecentando una carga adicional a estas funciones de gestión.

Durante el periodo de confinamiento causado por el Covid-19, se han multiplicado exponencialmente las actividades de la gestión de los servicios universitarios para ajustar urgentemente los procesos administrativos de las titulaciones presenciales y semipresenciales a la modalidad de enseñanza virtual. Periodo que me ha demandado muchísima más dedicación del profesorado a la gestión del meso para la continuidad de los servicios universitarios esenciales: la enseñanza.

Se han creado nuevas comisiones académicas, nuevos protocolos de actuación y prevención, nuevas normativas y procedimientos excepcionales para los servicios educativos de grado, postgrado y doctorado, una infinidad de convocatorias de reuniones extraordinarias de claustro, entre otros. Se recibían correos a diario sobre las nuevas directrices y nuevos acuerdos del rectorado, facultad, departamentos, comisiones, equipos de trabajo, etc. Nos reuníamos semanalmente para acordar la reestructuración de la docencia en las diferentes titulaciones. Se solicitaba constantemente la comunicación de la reprogramación de la impartición de las asignaturas en función del avance de la situación extraordinaria de la pandemia. En definitiva, fue un período cargado de cambios en las tareas administrativas, de permanente comunicación entre el personal docente y administrativo, de procedimientos para la rendición

de cuentas sobre las adaptaciones de la docencia frente a las nuevas medidas extraordinarias adoptadas. Se nos ha exigido a los profesores universitarios una flexibilidad y una eficiencia en la gestión académica sin precedentes hasta la fecha.

Este escenario de cambios acelerados y profundos en la configuración de las instituciones educativas coincide con un momento de revisión de las funciones, de la eficacia y de la eficiencia en los sistemas de educación superior, iniciado por las reformas políticas del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y del Plan Bolonia (Más Tórrelo, 2011), que se hace aún más urgente en los tiempos de pandemia.

El EEES implica una propuesta de gobernanza universitaria que converge hacia los dos objetivos básicos de la reforma política europea (Bolívar, 2012; Correa y Paredes, 2009): mejorar la calidad de los sistemas universitarios de la Unión Europea y adecuar las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento de transparencia y rendición de cuentas.

Desde el siglo XXI se viene configurando un entorno impredecible, plural, de cambio constante y de competencia, el cual demanda cualidades institucionales como la calidad, la excelencia y la autosuficiencia administrativa. De ahí, las reformas políticas introducen un modelo de gobernanza, entendida como una “nueva forma de gobernar”, que se refiere a la eficacia, calidad y buena orientación de la intervención del Estado en la gestión de las instituciones (Kehm, 2011) tanto públicas como privadas.

Este concepto de gobernanza trasladado al ámbito universitario se basa en la creación de una administración eficiente y eficaz que satisfaga las necesidades de los ciudadanos a un menor coste posible, que favorezca la introducción de los mecanismos de competencia que permitan mayor calidad y mejora de oferta de servicios (Bolívar, 2012; Paredes, 2012a; Verger, 2013).

A esa lógica de mercado se unen los regímenes de rendición de cuentas y las “culturas de auditoría” que dependen de métricas (a menudo descontextualizadas) de la productividad organizacional e individual para medir la calidad y maximizar el rendimiento de la inversión gubernamental e institucional (Pasque y Carducci, 2015).

No obstante, la introducción de estos mecanismos de eficiencia y rendición de cuentas en la praxis pueden tener un efecto contrario al que predica. Como nos ha demostrado la situación extraordinaria de la pandemia, muchas veces estos nuevos procedimientos organizacionales que buscan la excelencia de la llamada “nueva gestión pública” se caracterizan por la habitual estructura burocrática a que todos estamos acostumbrados, herencia de la clásica cultura organizacional del sector público.

Por ello, muchas de las directrices organizacionales y funcionales implementadas para la adaptación de los servicios universitarios en tiempo de pandemia no fueran de lejos los más eficiente ni eficaces. Pese a que sí algunos procedimientos administrativos fueran digitalizados y optimizados debido a la situación extra-

ordinaria del Covid-19, también se han producido muchas reuniones improductivas, muchos procedimientos redundantes, mucha comunicación imprecisa... que han afectado aún más el estado de estrés emocional que ha experimentado el profesorado universitario.

Durante la pandemia el espacio universitario se ha cargado aún más de dinámicas y presiones contrapuestas que se reflejan en la relación entre el profesorado y la administración universitaria y también en sus relaciones con otras instituciones educativas o empresariales. No es novedad que los contextos funcionales dentro de los cuales interactúan el personal administrativo y el personal docente constituyen un entorno cargado de tensión, marcado por división del trabajo entre concepción y ejecución, también por la diferencia de valores culturales, la motivación y satisfacción en el trabajo (Favero y Bray, 2010).

Parte de esta problemática puede resultar también de la falta de nuestra preparación como personal docente en relación con la normativa de funcionamiento y la política universitaria, así como las competencias de la gestión administrativa, la gestión de grupos, la resolución de conflictos, etc. (Ruiz Bueno et. al, 2008) que diera paso a una cultura generalizada de colaboración académica y liderazgo compartido en toda la comunidad universitaria (Favero y Bray, 2010).

Aspectos de la función de enseñanza

No cabe duda de que la función de enseñanza está siendo la más afectada en estos tiempos de pandemia

debido al cambio pedagógico desde la modalidad de enseñanza presencial a la enseñanza virtual.

Esto impacta directamente en la identidad del profesorado, pues la actividad de enseñar está íntimamente relacionada con la construcción del conocimiento profesional docente, que ocurre a través de un proceso informal, dinámico y complejo de las interacciones entre los saberes y experiencias personales de los profesores y de la reflexión sobre ellas (Demuth, 2015; Jaurata y Medina, 2012; Salgueiro, 1999; Tardif, 2004; van Driel et al., 2001). Se trata de un proceso por el cual se asimilan los conocimientos teóricos, disciplinares, curriculares y pedagógicos a partir de una convalidación práctica y reflexión continua de la interacción social del trabajo docente, que le permite tomar conciencia de su práctica cotidiana, actualizarla y adquirir nuevas prácticas.

Por lo tanto, el desarrollo profesional docente, como comenta Maurice Tardif (2004), forma parte de proceso construido a lo largo de la trayectoria profesional en la que el profesor aprende a controlar su entorno de trabajo al mismo tiempo en que se incorpora a este contexto laboral, a menudo cambiante y, últimamente, desafiante.

De ahí, la pandemia de Covid-19 ha representado, sobre todo, un gran aprendizaje al profesorado universitario, aportando en mayor o menor medida a su desarrollo profesional. Yo lo he vivido de esta manera, quizá por estar al inicio de mi trayectoria docente, me ha parecido un momento de aprendizaje intensivo.

Ha sido un período marcado por muchísimo esfuerzo y modificaciones sobre la marcha para la reprogramación del curso académico en pleno vuelo y en todos los aspectos curriculares (los contenidos, las sesiones formativas, las actividades, los sistemas de evaluación, las tutorías, las calificaciones, las comunicaciones, la retroalimentación, etc.). También ha requerido la actualización de los sistemas y recursos educativos digitales que ofrecían las universidades para el apoyo a la docencia en línea y estar al corriente de las nuevas funcionalidades y servicios que iban activándose cada semana.

Desde el ámbito tecnológico el cambio ha sido vertiginoso, donde las plataformas educativas también fueron cambiando para ofrecer más recursos y herramientas de comunicación y colaboración que facilitarían la enseñanza totalmente virtual. Estar al día con todas las actualizaciones de las herramientas de los recursos ha sido un desafío añadido, principalmente en relación con las herramientas de videoconferencias que cambiaban las configuraciones institucionales de una forma constante. Pese a las dificultades que generaron, estos cambios han podido mitigar problemas de seguridad y mejorar las funcionalidades de esas herramientas, haciéndolas más completas.

Por otra parte, estos cambios vertiginosos que se han dado en los entornos digitales han podido marear a muchos de los profesores, como a mí misma, pese al conocimiento previo y a la facilidad de manejo con las tecnologías educativas. Quedó difícil afirmar que se conocía cómo manejar una determinada herramienta o

plataforma con tantos cambios implementados, incluso para los expertos en la materia. Esto ha propiciado momentos de intercambio y formación informales entre los docentes para resolución de dudas y apoyo técnico al uso instrumental de ciertas herramientas. Se han producido una infinidad de videotutoriales en *Youtube* por parte de profesores de todos los ámbitos educativos para ayudar a los demás profesores a sacar partido de las herramientas digitales colaborativas más populares y gratuitas durante el período de confinamiento. Yo por mi parte he enseñado algunos recursos digitales a mis compañeros más cercanos cuando tenían consultas o dificultades con alguna herramienta TIC institucional, pero también he aprendido nuevas funcionalidades y usos de herramientas de otras personas más avisadas en su uso como recurso educativo. También he tenido que dedicar más tiempo de tutorías al alumnado para solucionar problemas técnicos en el uso de las herramientas TIC empleadas en las actividades y trabajos de las asignaturas.

Esa evolución de los usos de las tecnologías digitales en la educación superior, especialmente los entornos virtuales de aprendizaje en línea, pone aún más énfasis en la innovación docente para concretar el cambio pedagógico necesario para hacer uso de las posibilidades tecnológicas en la mejora de la interacción profesor-alumnos (Benito y Salinas, 2008).

Además, ha sido necesaria muchísima flexibilidad a largo de todo el proceso para adaptar los contenidos y las evaluaciones a las diferentes condiciones y situaciones personales de cada grupo de estudiantes o de

cada estudiante en particular que iban surgiendo en este proceso, incluida la extensión de las fechas de entregas y de cierre del curso académico. Por lo tanto, un aspecto importante que ha emergido durante el periodo de pandemia fue la gran capacidad de resiliencia que posee el profesorado, a la vez que ha permitido emplear más creatividad para dar soluciones ajustadas a las condiciones extraordinarias.

La subjetividad del profesor aporta el carácter artístico o creativo de la actividad docente, suele ser definida por su estilo personal que se refleja en su implicación personal para cumplir su misión formativa para con los estudiantes; su capacidad de influencia sobre los estudiantes; su satisfacción personal en el trabajo (Zabalza, 2009). Todo ello, permite que su enseñanza sea más atractiva, auténtica y eficaz, capaz incluso de deshabilitar el status quo y las rutinas tradicionales.

Para una profesora novel como yo, también ha sido un periodo enriquecedor de enseñanza colegiada. Mis contratos laborales en estos últimos cursos se caracterizaron por periodos temporales para cubrir bajas, permisos o reajustes en la plantilla permanente de las facultades, o por desgloses de grandes grupos de estudiantes, muchas veces con la asignatura ya iniciada con el grupo completo. Esa experiencia inicial colaborativa me ha permitido compartir y aprender diferentes prácticas docentes en conjunto con mis compañeros y compañeras con más experiencia docente y con más madurez sobre lo que funciona mejor y a lo que funciona peor para determinadas situaciones del aula. También he po-

dido reconocer otras estrategias válidas en estos momentos de mucha negociación para encontrar un lugar común de la enseñanza compartida. Un proceso que ni siempre se hace lo más cómodo o agradable, pero sin duda te hace contrastar muchas cuestiones de tu propia práctica.

El proceso de modernización del EEES ya supuso una mayor coordinación del profesorado a la hora de planificar, diseñar e impartir las titulaciones universitarias y que se ha visto intensificado durante la crisis sanitaria para asegurar los criterios de evaluación y los contenidos mínimos a impartirse, establecer actividades y competencias comunes en el mismo cuatrimestre y evitar el solapamiento del contenido obligatorio entre las asignaturas (Fernández-Colorado, 2008). Además, la co-enseñanza se está convirtiendo en una tendencia de la práctica pedagógica en la enseñanza superior para establecer nuevas estrategias y dinámicas en el aula, pues cuando hay un segundo profesor en el aula se cambia el protagonismo de la actuación, sin debilitar la autoridad que ejerce el profesor. Estos profesores como iguales que a la vez poseen diferencias genuinas, actúan como colegas intelectuales para establecer una conversación colegiada en la cual los estudiantes deben ser los auditores de este proceso dialógico (Finkel, 2008).

Lamentablemente, la actual cultura académica con su cargado sentido de independencia y autonomía de la especialización disciplinar, no saca el máximo provecho de estos procesos de la percepción de colectiva,

pues carece del interés por revisar y compartir la perspectiva académica con otros compañeros (Bolívar, 2012; Caballero y Bolívar, 2015; Paredes, 2012b).

Sin embargo, la enseñanza colegiada sin duda es un aspecto importante que fomentar y promover en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado universitario, pues permite el intercambio de experiencias docentes, la reflexión colectiva sobre ellas y resulta en la mejora de la práctica docente.

Como nos recuerda van Driel et al. (2001), la manera ideal de organizar el desarrollo profesional docente es introducir mayor variedad de estrategias para desencadenar los cambios en las creencias y las concepciones del profesorado. Estas estrategias deben promover, sobre todo, la reflexión y la discusión sobre las experiencias prácticas de forma colaborativa por toda la comunidad universitaria. De hecho, estos procesos no solo mejoran el desarrollo profesional docente, sino también representan una oportunidad innovación de la propia práctica.

Relacionado con lo anterior, el período de la pandemia también ha constituido un período importante para realizar innovaciones en la enseñanza relacionadas con el desarrollo de competencias básicas y transversales de los estudiantes, incluidas las competencias digitales, a partir de un enfoque más práctico y más integrado a las necesidades reales del alumnado en este período, no solo de manejo de herramientas tecnológicas, sino también el desarrollo emocional y la autorregulación del aprendizaje en los medios digitales. Esto ha promovido poner acento en la revisión de las

guías docentes en las cuestiones relacionadas con qué competencias son las idóneas de fomentar en el estudiantado.

Por otra parte, la intensa experiencia docente vivida en la pandemia también ha sido fruto de muchos conflictos, desacuerdos y equivocaciones. Entre los aspectos más negativos se puede destacar, desde mi perspectiva personal, la repetición de los errores conocidos del pasado: la reproducción de los mismos métodos de enseñanza tradicional en los nuevos entornos virtuales.

Las estrategias docentes que se ponen en marcha suelen estar acordes a las concepciones de la enseñanza que posee cada profesor universitario en las distintas etapas de su desarrollo profesional y, además, se relacionan con su manera de entender el aprendizaje. En ese sentido, Correa y Paredes (2009) señalaron que los profesores más abiertos al cambio suelen buscar un aprendizaje más complejo, apostando por una mayor variedad metodológica y de recursos tecnológicos y una evaluación igualmente más enriquecida. Los autores también observaron que en lo que se refiere a lidiar con los cambios en la enseñanza, el profesorado con más madurez y experiencia suele ser más comprometido con la reflexión sobre sus concepciones pedagógicas y los procesos de enseñanza que los profesores noveles y, por ende, más innovadores.

A eso se añade a la problemática de la falta de una competencia pedagógica en el uso de las tecnologías y la enseñanza virtual por parte del profesorado,

principalmente en lo que se refiere a generar una cercanía y promover la colaboración y participación activa de los estudiantes en las clases síncronas.

Personalmente, he sido la primera a cometer una serie de errores relacionado con establecer esta comunicación fluida con los estudiantes. Quizá también por intentar implementar todas las estrategias pedagógicas que tenía conocimiento en relación a los recursos tecnológicos a la vez, en las ansias de transferirles todo mi conocimiento a los estudiantes, con unas ganas aterradora que, a la mayoría de los estudiantes con recelos con las TIC, le causó bloqueo frente a la demanda de tanta participación, reflexiones y actividades.

En mi vigoroso afán de implementar todas las estrategias de la enseñanza en línea basada en las metodologías activas, muy participativa y colaborativa, sin caer en la enseñanza en línea tradicional de transmisión pasiva de contenidos o meramente instruccional, he pecado por no haberme flexibilizado por completo a lo que requería la situación extraordinaria de crisis sanitaria, el agotamiento del alumnado por la situación de confinamiento y las situaciones personales que estábamos viviendo todos. Tenía que haber reducido la intensidad de trabajo y bajado el nivel de exigencia.

Muchos estudiantes no estaban preparados para asumir este cambio de rol más activo y participativo. Tendría que realizar una adaptación para que ellos empezaron a introducirse progresivamente en esto de participar y reflexionar activamente sobre el uso y el manejo de las tecnologías en los propios medios digitales:

participar en las pequeñas actividades asíncronas propuesta, reflexionar sobre las problemáticas en los foros, etc. Se hizo muy difícil generar esos diálogos con los estudiantes a través de los medios digitales. Algo que, en la enseñanza presencial, por nuestras experiencias previas en estos espacios físicos, parece más fácil de producirse, de atraerles, de involucrarles, de conectarse con ellos, sin las distracciones de los espacios presenciales.

He observado, sobre todo, que en una comunicación pedagógica iniciada y mantenida solo a distancia, fue bastante difícil de introducir estos cambios metodológicos en las interacciones con los estudiantes. Pero, en definitiva, también fue una experiencia importante para tomar conciencia de la necesidad de saber dosificar la cantidad de innovaciones implementadas y ajustarse a las predisposiciones de los grupos de estudiantes a estas nuevas dinámicas en el aula virtual, también aprender cuando retroceder en las estrategias pedagógicas puestas en marcha.

En ese sentido, el modelo ecológico de Doyle (1985) propone que el profesor debe dedicar especial atención a las situaciones de respuesta a las tareas académicas durante las clases, a través de seguimiento y observación continua, que le permita reflexionar acerca de la manera en que las actividades propuestas se traducen en la realidad en el aula y su eficiencia para lograr objetivos del desarrollo intelectual y personal de los estudiantes.

No es de extrañar que muchos estudios (Fernández-Colorado, 2008; Finkel, 2008; Jano y Rodríguez,

2008; Molina, 2008; Villa, 2008) reconocen que este modelo de enseñanza centrada en la participación activa de los estudiantes conlleva más tiempo de preparación y dedicación por parte del profesorado.

Para los autores (Bain, 2007; Finkel, 2008), una experiencia de aprendizaje sostenible debe empezar con una cuestión de interés común a los estudiantes y desarrollar el problema a través de una indagación colectiva que estimule los estudiantes a participar, donde el profesor interviene como guía hacia el desenlace de la experiencia. Eso sugiere que los profesores deben diseñar entornos de aprendizaje que proporcionen a los estudiantes experiencias instructivas que les provoquen la reflexión sobre el significado de estas, creando una especie de andamiaje que les ayude a realizar la construcción de su conocimiento.

A lo mejor mi fracaso inicial fue condicionado por no encontrar la cuestión de interés idónea para trabajar los contenidos educativos en los tiempos de pandemia, con la sensibilidad más ajustada a la situación de saturación tecnológica en las relaciones sociales que estábamos padeciendo todos.

Por suerte, aunque la clase magistral (lecciones teóricas) sigue siendo una de las bases de la enseñanza universitaria, poco a poco va cobrando mayor importancia en la programación docente el componente práctico de la experiencia de aprendizaje. Implica reflejar las coreografías didácticas en el diseño del currículo mediante las actividades que recojan a las teorías del aprendizaje activo (Bozu y Canto, 2009). Las actividades prácticas (con discusión y reflexión), los seminarios de

docencia (organización de grupos de ponencias), el trabajo de campo (procesos de investigación dentro y fuera del aula) son elementos que suelen ser empleados como las principales estrategias para la mejora la participación de los estudiantes en el aula. Estos ofrecen la posibilidad de aprender mediante la indagación y discusión conjunta con los compañeros y la multiplicidad de perspectivas que proporciona esta conversación abierta y guiada (Finkel, 2008). Sin embargo, alcanzar este alto nivel de interacción de calidad lleva su tiempo y, además, requiere una previa adaptación a los entornos virtuales y sus procesos diferenciados de comunicación y colaboración.

Asimismo, queda un sentimiento general de que las experiencias de la transformación de la enseñanza virtual a través de las metodologías activas que ha supuesto la pandemia es una arma de doble filo: al tiempo que favorecen la participación del estudiante en las actividades académicas y la mejora de su rendimiento, también ofrecen obstáculos a ser superados (requiere mayor grado de preparación previa y mayor grado de seguimiento y tutorización del trabajo de los estudiantes, principalmente en grandes grupos).

Además, la falta de un ambiente colaborativo entre el profesorado sumado a la escasez de recursos materiales o humanos y a la creciente masificación de aulas universitarias (Caballero y Bolívar, 2015) hace que los cambios metodológicos sean modestos, irregulares y lentos (Correa y Paredes, 2009). De ahí, emerge la necesidad de no solo promover una formación adecuada

al profesorado, sino de reflexionar de forma colectiva sobre la puesta en práctica las metodologías activas.

En definitiva, la planificación docente sobre las metodologías activas deberá reflexionar sobre estos tres aspectos críticos identificados: la incorporación de plataformas virtuales de enseñanza en red a estos procesos activos, la necesidad de coordinación entre el profesorado y la exigencia de modelos de evaluación continua del aprendizaje activo.

Conclusión

En este capítulo, se han presentado algunas reflexiones personales sobre la función del profesorado universitario en tiempos de pandemia, que evidenciaron aspectos críticos relacionados con la función docente, investigadora y de gestión. Estas reflexiones, desde la perspectiva de una profesora novel, ha recogido algunas de las principales las dificultades experimentadas y los mecanismos de apoyo encontrados para sobrellevarlas, con la intención de discutir las implicaciones de este momento histórico en las necesidades del desarrollo profesional docente hacia la transformación digital pedagógica sostenible de la educación superior.

Con relación a la función de enseñanza, la transformación abrupta hacia una enseñanza virtual ha im-

plicado un intensivo aprendizaje al profesorado universitario, que sin duda ha aportado a su desarrollo profesional. Ha requerido mucho esfuerzo para adaptarse a las plataformas tecnológicas, mucha flexibilidad para reprogramar todos los aspectos de la docencia a los entornos digitales. En particular, ha implicado intercambio de experiencias con otros docentes y también una enseñanza colegiada. Si por un lado permitido introducir más creatividad e innovaciones en el aula (virtual), también ha representado muchas dificultades para ajustarse a las condiciones y necesidades de los grupos de estudiantes.

Se destaca, sobre todo, las dificultades percibidas a la hora de innovar las interacciones profesor-estudiante en los espacios virtuales e introducir más estrategias de las metodologías activas en tales espacios. Esto pone en evidencia la necesidad de una preparación pedagógica efectiva del profesorado para sostener una enseñanza en la modalidad virtual sin perjuicio a la calidad con relación a la presencialidad, donde el profesorado tiene más experiencia y, por ende, más conocimiento pedagógico.

Más allá de los actuales planes de acogida del personal docente e investigador (Más Tórrelo, 2011), requiere que las instituciones de educación superior adopten una perspectiva de la competencia profesional del profesorado universitario con la ampliación de los aspectos pedagógicos de su formación y un enfoque reflexivo, abierto y dialógico entre el profesorado, tomando la función docente como una de las dimensiones

de actividad investigadora a través de un proceso indagatorio y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y, a la vez, como una fuente formativa del conocimiento profesional a través de canales de participación y toma de decisiones del profesorado (Demuth, 2015).

Para ello, el profesorado universitario necesitará de grandes dosis de innovación, ilusión y formación (Bozu y Canto, 2009) y mucho más apoyo organizacional, para llevar a cabo el reto de la nueva práctica docente que incorpora las metodologías activas en los entornos virtuales.

No obstante, habrá que introducirse también cambios en políticas universitarias actuales, para que no solo prioricen la inversión en la investigación científica, sino que apueste por mantener el desarrollo profesional docente enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, su formación competencial en los entornos digitales, para formarles como ciudadanos activos y críticos en estos nuevos espacios sociales, desde un enfoque de la sociología digital de Neil Selwyn (2018). Implica la creación de redes de apoyo a la enseñanza en línea, y la consolidación de los servicios técnicos especializados en la formación pedagógica con carácter práctico al profesorado universitario (Gehrke y Kezar, 2015; Paredes, 2012; Rosser y Tabata, 2010).

Con relación a la función de gestión, se ha vivido una aceleración de los procesos de gobernanza de eficiencia y competencia en el ámbito universitario durante el periodo extraordinario de la crisis sanitaria, con aspectos tanto positivos como negativos.

Por un lado, ha sido una oportunidad para digitalizar, revisar y agilizar los procedimientos administrativos, que facilitan y sostienen la organización de los servicios universitarios, en particular los procesos de la enseñanza virtual o apoyada por las tecnologías digitales. Además, ha sido un interesante momento de compartir buenas prácticas entre personal docente encargado de las gestiones de las diferentes titulaciones en la búsqueda de soluciones a la continuidad de la oferta académica en modalidad virtual, también ha representado una oportunidad de digitalizar las operaciones de algunos servicios esenciales (extensión de los servicios de las sedes electrónicas, aplicación de sistemas de firmas digitales, servicios bibliotecarios extendidos en medios digitales, etc.).

Por otra parte, también ha sido motivo de la intensificación de la demanda de procedimientos redundantes y burocráticos por parte del profesorado en favor de mantener un “aparente” estado de control, eficiencia y rendición de cuentas sobre la situación extraordinaria. Esa demanda organizacional ha generado algunas prácticas contradictorias y sin sentido: más que facilitar la adaptación de la enseñanza al proceso virtual, ha generado muchísimo más estrés y carga de trabajo administrativo al profesorado universitario para rendir cuentas.

La pandemia deja evidente que la aceleración de los procesos de gobernanza sin una preparación previa del personal docente puede resultar un efecto inverso al que se desea, que es mejorar los servicios administrati-

vos para garantizar la calidad de las funciones de la universidad. Para ello, es importante formar y apoyar al profesorado también en las competencias profesionales que implica la gestión educativa (Ruiz Bueno et. al, 2008), incluyendo el liderazgo, la gestión de grupos, la gestión de conflictos, la gestión emocional y la gestión de las funciones y responsabilidades que forman parte de su labor y compone su identidad.

Además, esta situación apunta a la escasez de una cultura generalizada de colaboración académica, siendo imperativo no solo considerar los impactos del desglose y de la yuxtaposición del papel del profesorado en sus contextos institucionales y disciplinares (Gehrke y Kezar, 2015; Paredes, 2012a), sino promover la mejora de la dinámica de las relaciones de la comunidad universitaria (Favero y Bray, 2010), para generar un ambiente académico que comparta una visión colectiva de la misión universitaria y una concepción de enseñanza integradora de sus demás funciones.

Con relación a la función de investigación, se ha podido observar que, por un lado, el periodo de pandemia ha abierto nuevas posibilidades o enfoques para la investigación educativa, poniendo hincapié en la necesidad de buscar nuevos caminos más sostenibles para la educación y su investigación, incluido la disponibilidad de más apoyo en la formación de los investigadores. Por otro lado, ha evidenciado la problemática de la difícil conciliación entre la función docente y la investigadora, que hoy en día compiten por la prioridad de la atención y dedicación del personal universitario, sin haber un

equilibrio que permita mantener el desarrollo de ambas funciones de una forma integral.

En definitiva, para que se constituya una identidad profesional docente basada en una enseñanza totalizadora y orientada a sus fines (Paredes, 2012b), haría falta tomar la enseñanza como una de las dimensiones de actividad investigadora, propias del trabajo universitario, es decir, recuperar la investigación educativa como fuente generadora del conocimiento pedagógico de la práctica docente, fortalecer los procesos de desarrollo profesional docente a través de canales de participación y toma de decisiones del profesorado en la organización curricular e institucional (Demuth, 2015), generando un conocimiento contrastado y discutido entre los demás académicos, exactamente como sucede en los procesos de la investigación científica.

Fuentes de información

- ADELL, J., CASTAÑEDA, L., & ESTEVE, F. (2018). ¿HACIA LA UBERSIDAD? CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES DE LA UNIVERSIDAD DIGITAL. RIED. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 21(2), 51-68.
[HTTPS://DOI.ORG/10.5944/RIED.21.2.20669](https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669)
- ANECA. (2018). DOCUMENTOS Y PUBLICACIONES - ANECA. ANECA.
[HTTP://WWW.ANECA.ES/DOCUMENTOS-Y-PUBLICACIONES](http://www.aneca.es/documentos-y-publicaciones)
- BAIN, K. (2007). LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS. EN Ó. BARBERÁ (ED.), LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS (2.A ED.). PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.
- BLANCO, M. (2011). INVESTIGACIÓN NARRATIVA: UNA FORMA DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS. ARGUMENTOS (MÉXICO, D.F.), 24(67), 135-156.

[HTTP://WWW.SCIOLO.ORG.MX/SCIELO.PHP?PID=S0187-57952011000300007&SCRIPT=SCI_ARTTEXT](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci_arttext)

- BENITO, B. DE, & SALINAS, J. (2008). LOS ENTORNOS TECNOLÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD. *REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN. PIXEL-BIT*, 1(32), 83-101.
- BOLÍVAR, A. (2012). LA CULTURA UNIVERSITARIA: CONTEXTOS Y METAS ACTUALES PARA UNA IDENTIDAD ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA INNOVADORA. EN A. DE LA HERRÁN & J. PAREDES (EDS.), *PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD* (PP. 41-56). EDICIONES PIRÁMIDE.
- BOLLETTA, V. (2021). EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA. *REFLEXIVIDAD Y PERPLEJIDAD. ANUARIO DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 4(2020), 71-77.
- BORTULÉ, M. V., SCAGLIOTTI, A., FRISCO, A., CORVALÁN, D., CUCH, D., & VIGH, C. (2020). ENSEÑANZA VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA, UN CURSO DE FÍSICA ELEMENTAL. *LATIN-AMERICAN JOURNAL OF PHYSICS EDUCATION*, 14(4), 1-9.
- BOZU, Z., & CANTO, P. J. (2009). EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES. *REVISTA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA (REFIEDU)*, 2(2), 87-97.
- CABALLERO, K., & BOLÍVAR, A. (2015). EL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO DOCENTE: HACIA UNA IDENTIDAD PROFESIONAL QUE INTEGRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. *REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (REDU)*, 13(1), 57-77. [HTTPS://DOI.ORG/10.4995/REDU.2015.6446](https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446)
- CARRILLO AGUILERA, C. (2015). RETOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE UNA DOCENTE E INVESTIGADORA NOVEL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 19(2), 303-3017.
- COLÁS-BRAVO, P. (2021). RETOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TRAS LA PANDEMIA COVID-19. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 39(2), 319-333. [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/RIE.469871](https://doi.org/10.6018/rie.469871)
- COLÁS-BRAVO, P., DE-PABLOS, J., & BALLESTA, J. (2018). INCIDENCIA DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. *REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (RED)*, 56(56). [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/RED/56/2](https://doi.org/10.6018/red/56/2)
- CORREA, J. M., & PAREDES, J. (2009). CAMBIO TECNOLÓGICO, USOS DE PLATAFORMAS DE E-LEARNING Y TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES. *REVISTA DE PSICODIÁCTICA*, 14(2), 261-278.
- DEMUTH, P. B. (2015). CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: ENTRE LA PROFESIÓN DE BASE Y LA INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR. *ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES. REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (REDU)*, 13(1), 95-123. [HTTPS://DOI.ORG/10.4995/REDU.2015.6437](https://doi.org/10.4995/redu.2015.6437)

- DOYLE, W. (1985). LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA: HACIA UN CONOCIMIENTO BÁSICO PARA LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *REVISTA DE EDUCACION - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE*, 277(1), 29-42.
- FAVERO, M. DEL, & BRAY, N. J. (2010). HERDING CATS AND BIG DOGS: TENSIONS IN THE FACULTY-ADMINISTRATOR RELATIONSHIP. EN J. C. SMART (ED.), *HIGHER EDUCATION: HANDBOOK OF THEORY AND RESEARCH* (PP. 477-541). SPRINGER. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-90-481-8598-6](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6)
- FERNÁNDEZ-COLORADO, L. (2008). EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UAM: LAS EXPERIENCIAS ECTS. NOTAS SOBRE LAS EXPERIENCIAS ECTS EN EL DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y TEORÍA DEL ARTE. EN A. ÁLVAREZ-OSSORIO (ED.), *EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO* (PP. 133-146). UAM EDICIONES.
- FINKEL, D. (2008). DAR CLASE CON LA BOCA CERRADA (Ó. BARBERÁ (ED.); 1.A ED.). PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.
- FULLAN, M. (2002). *LIDERAR EN UNA CULTURA DE CAMBIO*. OCTAEDRO.
- FULLAN, M., & SCOTT, G. (2009). *TURNAROUND LEADERSHIP FOR HIGHER EDUCATION* (1.A ED.). JOSSEY-BASS/JOHN WILEY & CO.
- GEHRKE, S., & KEZAR, A. (2015). UNBUNDLING THE FACULTY ROLE IN HIGHER EDUCATION: UTILIZING HISTORICAL, THEORETICAL, AND EMPIRICAL FRAMEWORKS TO INFORM FUTURE RESEARCH. EN M. B. PAULSEN (ED.), *HIGHER EDUCATION: HANDBOOK OF THEORY AND RESEARCH* (PP. 93-150). SPRINGER. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-3-319-12835-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1)
- GOENECHEA, C., SERRANO-DÍAZ, N., & VALERO FRANCO, C. (2020). EFECTOS DE LA CRISIS ECONÓMICA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL. *ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS*, 28(12), 1-24. [HTTPS://DOI.ORG/10.14507/EPAA.28.4898](https://doi.org/10.14507/EPAA.28.4898)
- HERRANZ LONCÁN, A. (2020). EL PROFESORADO ASOCIADO Y LA PRECARIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA. *UNIVERSIDAD. EL BLOG DE STUDIA XXI*. [HTTPS://WWW.UNIVERSIDADSI.ES/PROFESORADO-ASOCIADO-Y-UNIVERSIDAD-PUBLICA-ESPANOLA/](https://www.universidadsi.es/profesorado-asociado-y-universidad-publica-espandola/)
- JANO, M., & RODRÍGUEZ, Á. (2008). EXPERIENCIAS DOCENTES DE ADAPTACIÓN A LA CONVERGENCIA EUROPEA: FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES. EN A. ÁLVAREZ-OSSORIO (ED.), *EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO* (PP. 71-84). UAM EDICIONES.
- JURATA, B., & MEDINA, J. L. (2012). SABERES DOCENTES Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 22(1), 179-198.
- KEHM, B. M. (2011). LA GOBERNANZA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. SUS SIGNIFICADOS Y SU RELEVANCIA EN UNA ÉPOCA DE CAMBIOS. (MANUEL LEÓN URRUTIA (ED.); 1.A ED.). OCTAEDRO.

- MAS TORELLÓ, Ò. (2011). EL PROFESOR UNIVERSITARIO: SUS COMPETENCIAS Y FORMACIÓN. PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 15(3), 195-211.
- MOLINA, C. (2008). EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: EXPERIENCIAS ECTS. LA UNIDAD DE CALIDAD Y FORMACIÓN DE FILOSOFÍA Y LETRAS. EN A. ÁLVAREZ-OSSORIO (ED.), EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO (PP. 41-56). UAM EDICIONES.
- PABLOS-PONS, J. (2010). POTENCIACIÓN DEL TRABAJO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO MEDIANTE LOS USOS DE LAS TECNOLOGÍAS. EN J. PAREDES & A. DE LA HERRÁN (EDS.), CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA (1.A ED., PP. 173-184). EDICIONES PIRÁMIDE.
- PAREDES, J. (2012A). CÓMO INVESTIGAR SOBRE EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD. TÓPICOS Y TENDENCIAS. EN A. DE LA HERRÁN & J. PAREDES (EDS.), PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD (PP. 375-392). EDICIONES PIRÁMIDE.
- PAREDES, J. (2012B). DOCENTES NOVELES UNIVERSITARIOS Y SU ENSEÑANZA CON TIC. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. REVISTA INTERUNIVERSITARIA, 24(1), 133-150.
- PASQUE, P. A., & CARDUCCI, R. (2015). CRITICAL ADVOCACY PERSPECTIVES ON ORGANIZATION IN HIGHER EDUCATION. EN M. B. PAULSEN (ED.), HIGHER EDUCATION: HANDBOOK OF THEORY AND RESEARCH (PP. 275-334). SPRINGER. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-3-319-12835-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1)
- RAURET, G. (2013). LOS RANKINGS Y LAS PRIORIDADES ACADÉMICAS. EN V. CLEMENT, F. MICHAVILA, & M. RIPOLLÉS (EDS.), LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS, MITOS Y REALIDADES (1.A ED., PP. 86-99). EDITORIAL TECNOS.
- ROSSER, V. J., & TABATA, L. N. (2010). AN EXAMINATION OF FACULTYWORK: CONCEPTUAL AND THEORETICAL FRAMEWORKS IN THE LITERATURE. EN J. C. SMART (ED.), HIGHER EDUCATION: HANDBOOK OF THEORY AND RESEARCH (PP. 449-476). SPRINGER. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-90-481-8598-6](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6)
- RUIZ BUENO, C., MAS TORELLÓ, Ó., TEJADA FERNÁNDEZ, J., & NAVÍO GÁMEZ, A. (2008). FUNCIONES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: APUNTES PARA LA DEFINICIÓN DEL PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS. REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 37(146), 115-132.
- SALABURU, P. (2013). BUENAS PRÁCTICAS EN UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS. EN V. CLEMENT, F. MICHAVILA, & M. RIPOLLÉS (EDS.), LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS, MITOS Y REALIDADES (1.A ED., PP. 184-203). EDITORIAL TECNOS.
- SALGUEIRO, A. M. (1999). SABER DOCENTE Y PRÁCTICA COTIDIANA. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO (2.A ED.). OCTAEDRO.
- SANCHO-GIL, J. M., HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., MONTERO MESA, L., DE-PABLOS, J., RIVAS-FLORES, J. I., & OCAÑA FERNÁNDEZ, A. (2020). CAMINOS Y DERIVAS PARA OTRA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. EDITORIAL OCTAEDRO.

- [HTTPS://OCTAEDRO.COM/LIBRO/CAMINOS-Y-DERIVAS-PARA-OTRA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-Y-SOCIAL/](https://octaedro.com/libro/caminos-y-derivadas-para-otra-investigacion-educativa-y-social/)
- SELWYN, N. (2018). *WHAT IS DIGITAL SOCIOLOGY?* (1.A ED.). POLITY PRESS.
- SHARIF, A. (2014). *QUALITY OF ONLINE COURSES*. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI.
- TARDIF, M. (2004). *LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL*. NARCEA.
- TEJEDOR, S., CERVI, L., TUSA, F., & PAROLA, A. (2020). EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA VIRTUAL UNIVERSITARIA EN ESPAÑA, ITALIA Y ECUADOR. *REVISTA LATINA DE COMUNICACIÓN SOCIAL*, 78, 1-21. [HTTPS://DOI.ORG/10.4185/RLCS-2020-1466](https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466)
- VAN DRIEL, J. H., BEIJAARD, D., & VERLOOP, N. (2001). PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND REFORM IN SCIENCE EDUCATION: THE ROLE OF TEACHERS' PRACTICAL KNOWLEDGE. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 38(2), 137-158. [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/1098-2736\(200102\)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U)
- VERGER, A. (2013). POLÍTICAS DE MERCADO, ESTADO Y UNIVERSIDAD: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN Y EXPLICACIÓN DEL FENÓMENO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *REVISTA DE EDUCACION - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE*, 360, 268-291. [HTTPS://DOI.ORG/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111)
- VILLA, J. DE LA. (2008). LA APLICACIÓN DE LOS CRÉDITOS ECTS A TODA UNA TITULACIÓN: FILOLOGÍA CLÁSICA. EN A. ÁLVAREZ-OSSORIO (ED.), *EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO* (PP. 147-156). UAM EDICIONES.
- ZABALZA, M. A. (2007). *COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. CALIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL* (2.A ED.). NARCEA.
- ZABALZA, M. A. (2009). SER PROFESOR UNIVERSITARIO HOY. *LA CUESTIÓN UNIVERSITARIA*, 5(2), 69-81.

LA TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA VIRTUAL POR LA PANDEMIA DEL COVID-19: ALGUNAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA¹⁵

Iris Alfonso Albores
Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa
iris.alfonso@cresur.edu.mx

Victor del Carmen Avendaño Porras
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
victor.avendano@posgrados.ilce.edu.mx

Resumen

La presente contribución tiene como propósito realizar una reflexión ante el panorama vivencial en tiempos de

¹⁵Los autores reconocen y agradecen de manera especial a los estudiantes que participaron y colaboraron en la construcción del capítulo de libro “La transición de la enseñanza presencial a la virtual por la pandemia del Covid-19, algunas perspectivas de estudiantes de licenciatura”; quienes, a partir de sus testimonios, dieron luz a esta reflexión: Mary Luz Gómez Aparicio. Estudiante de sexto cuatrimestre en la Licenciatura en Educación. Universidad de Ixtlahuaca CUI. Veranista del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, email: luz.gomez@ui-cui.edu.mx; Francisco Javier Ontiveros Hernández, estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Veranista del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, email: ontiveros010@hotmail.com; Brenda Lizeth López De La Cruz, estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Administración. Unidad académica del norte de Nayarit (UANEN). Veranista del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, email: lizeth-lopez2000@hotmail.com.

contingencia por Covid-19 que enfrenta la educación superior, desde la perspectiva de estudiantes que se vieron en la necesidad de afrontar nuevos retos, constituidos por adaptabilidad emocional, familiar y atención escolar.

El ensayo, recupera testimonios de algunos estudiantes inscritos en el sector universitario público y privado, pertenecientes a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Universidad de Ixtlahuaca CUI y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Los estudiantes, coincidieron en que la pandemia causada por Covid-19, dejó un aprendizaje vivencial con secuelas positivas y negativas para el plano educativo y familiar. Valoran que el paso de la virtualidad se vincula a un impacto sobre los propios estudiantes, sin dejar de lado a los formadores académicos, quienes se distinguen como nativos e inmigrantes digitales.

En este sentido, deben mostrar actualización en conocimientos, no solo en estrategias para la mejora docente, sino también en conocimientos didácticos-tecnológicos, para dar atención oportuna a los contenidos y didácticas alterados por el impacto de la pandemia en el ámbito educativo. Para enfrentar la nueva normalidad, es necesario que el estudiante sea hábil en innovación, reflexión y pensamiento crítico, además deberá guiar su aprendizaje para mejorar la gestión, apoyados en herramientas tecnológicas.

Palabras clave

Sociedad red, sociedad líquida, brecha educativa, perfil del estudiante, perfil docente.

Introducción

A raíz de los diferentes cambios que han ocurrido en el mundo, como la aparición de la Covid-19, se han presentado implicaciones permanentes en las prácticas docentes efectuadas hasta el momento de su aparición. Por otro lado, las modalidades de enseñanza y los modelos educativos, en su función práctica, manifestaron la necesidad de adecuar dichas prácticas en torno a la nueva normalidad, obligando no sólo al profesorado, sino también a los alumnos, a romper con el antiguo paradigma y adaptarse al modelo educativo basado en competencias el cual, moldea estudiantes a través del desarrollo de conocimientos, destrezas, actitudes y valores consolidados dentro del ámbito educativo. Por tanto, una vez adquiridas las competencias el alumno podrá poner en práctica lo aprendido en situaciones específicas (Sánchez y Castro, 2013:8).

En este sentido, la perspectiva y modelo educativo de competencias se ha ido alineando, pensando en

la formación del estudiante, formación continua y profesionalización del profesorado en su nivel educativo superior.

Sin estar preparados o contar con un protocolo educativo que atendería a los modelos y modalidades educativas, se estructuraron programas académicos, incorporando el componente de la tecnología educativa, para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, además de prever la necesidad de formar profesores capaces de configurar escenarios estimulantes y materiales atractivos que acerquen a los alumnos a los contenidos curriculares de una manera creativa e innovadora. De ahí las propuestas creadas, con el objetivo primordial de capacitar a alumnos y profesores de los sistemas educativos, a desarrollar las competencias necesarias para emplear sus aprendizajes en diferentes contextos, a través de propuestas y proyectos innovadores.

Tomando como base el contexto de pandemia por Covid-19 en específico el ámbito de los alumnos a nivel superior, referimos que este antecedente impuso un renovado modo de aprendizaje, ya sea, desde la subsistencia más básica hasta las actividades más complejas. Por otro lado, al reflexionar sobre la nueva normalidad, la capacidad de adaptación se sometió a criterios estrictos, algunos muy marcados en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Algo que es conviene rescatar es la idoneidad para moldear espacios de encuentro sociocultural y familiar, además de la interacción entre enseñanza y aprendizaje.

En esta línea de análisis es incuestionable que dentro de las universidades, ya existían dispositivos digitales, sin duda las condiciones de uso eran completamente diferentes, sobre todo, aquellas que se entremezclan entre lo presencial y virtual. Por el contrario a las condiciones tecnológicas, el ámbito educativo carecía de una actualización vigente de redes o sistemas, que pudieran atender de manera dinámica el traslado de los contenidos de aprendizaje, ejercidos con habitualidad dentro del aula física a la virtual. Ciertamente en el ámbito educativo los procesos de enseñanza están rodeados de inmigrantes digitales, pero los nativos digitales han tomado el liderazgo en cuanto al uso de las TIC. De aquí se desprende la necesidad de incorporar modelos pedagógicos y estrategias didácticas para implementar TIC dentro del aula, encaminada a usar la tecnología como herramienta de aprendizaje virtual (Casas, 2008; citado por Sánchez y Castro, 2013:13).

Es importante comprender que el término de “nativo digital” e “inmigrante digital” fue empleado por Prensky (2001; citado por Sánchez y Castro, 2013: 9) para diferenciar entre aquellos que nacieron antes del auge de las tecnologías y de aquellos que surgieron después. El autor considera que los alumnos nativos digitales se identifican como “hablantes” natos del lenguaje digital, ya que realizan la mayor de sus actividades en línea: estudiar, socializar, interactuar con redes y herramientas educativas. Mientras que los alumnos inmigrantes son aquellos que se “instalaron” después del

apoderamiento tecnológico, adaptándose al entorno generacional, con la finalidad de no quedar rezagados y evitar la brecha digital (Sánchez y Castro, 2013)

En concordancia con Combes (2007; citado por Sánchez y Castro, 2013:12) señala que los nativos digitales se identifican como la generación net, conformado por alumnos intuitivos en cuanto al uso de tecnologías. Sin embargo, aunque el contexto de los Nativos digitales se caracteriza por el uso de internet y tecnología ignorando el uso de estrategias de búsqueda, tratamiento y evaluación de información. Mientras que los inmigrantes poseen las competencias informacionales en el desarrollo de saberes profesionales, por tanto, los alumnos inmigrantes digitales, saben con certeza donde indagar, analizar, organizar y emplear información precisa (Juan de Pablos, 2010; citado por Sánchez y Casto, 2013: 12)

En el afán de poder comprender los términos de nativos e inmigrantes digitales, es importante partir desde las características generacionales que definen aspectos de cada generación, ya que gracias a esta literatura se puede contrastar los comportamientos y actitudes que los alumnos adoptan frente a las tareas educativas. De esta manera Gilburg (2007) acuña el concepto de generación a “un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distinguen de sus predecesores” (Ogg y Bonvalet, 2006; citado por Chirinos, 2009: 137). Mientras que los autores Erickson (2011) y Ryder (1965) argumentan que el termino de generación refiere a un grupo

étnico caracterizado por su edad, antecedentes históricos y cultura asociada al ámbito educativo (Silva, Veloso, Bento y Hernandez, 2019).

Sin duda las generaciones están moldeadas por uso de las tecnologías, es por ello que dentro del ámbito educativo se distingue una clasificación de cinco principales categorías generacionales para identificar el tipo de alumnos dentro del aula, para ello algunos autores moldean esta clasificación para distinguir las competencias y habilidades estratégicas para proyecto educativo o contexto:

Baby Boomers o auge de bebés (nacidos entre 1941 y 1960): son impulsados por metas y resultados; entienden el trabajo como algo central en sus vidas (Smola & Sutton, 2002; citado por Silva, et al, 2019). Generación identificada como “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001; citado por Silva, et al, 2019). Crecieron sin conocer la tecnología, su único acceso directo fue la televisión y el teléfono como gran avance tecnológico (Silva, et al, 2019).

Generación X o GenXers y/o Peter Pan (nacidos entre 1961 y 1976): esta generación es conocida como impulsores de la tecnología, a consideración Gursoy, Chi y Karadag (2013; citado por Silva, et al, 2019) la generación X se distinguen por su conducta independiente, son resilientes y con mayor probabilidad de adaptación a las adversidades del contexto en el que se enfrenten. A su vez Santos, Ariene, Diniz y Dovigo (2011; citado por Silva, et al, 2019) argumentan que la mayor característica de esta generación es: conserva-

dora, materialista, responsable, y creativa. Además, autores como Miller y Laspra (2017) y Horta (2017) coinciden en que la generación X se desarrolló durante la Era del Internet, adaptándose adecuadamente de lo digital a lo virtual (Silva, et al, 2019).

Generación Y o *millennium* (nacidos entre 1977 y 1995): se puede considerar que esta generación se formó con base en la tecnología, por tanto, son conocidos como la primera generación de “nativos digitales”, tienen habilidades en cuanto al uso de información en línea, implementaron el término “selfie”, además son educados, con facilidad de adaptación, críticos y conocidos como “nativos digitales” (Allard, 2014; citado por Silvestre y Cruz, 2016).

Generación Z o Screenagers y/o Net (nacidos entre 1994-2010): son considerados como la segunda generación de “nativos digitales”. Autores como Gallardo (2012) y Fernández y Fernández (2016), señalan que esta generación destaca por una capacidad de inmediatez e interacción en TIC, con expectativas de un aprendizaje autodidácta y autónomo (Pérez, Castro y Fandos, 2016). Otro dato relevante, es que son conocidos como la generación del “copiar y pegar” (Mut & Morey, 2008; citado por Silvestre y Cruz, 2016). Bajo el enfoque de Fernández y Fernández (2016; citado por Silvestre y Cruz, 2016) discriminan que el docente actual no está preparado para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje e implementación de competencias digitales que los alumnos de la generación Z necesitan para afrontar el futuro.

Generación T o ALPHA (nacidos entre 2010-2025): dicha generación es la primera sin un referente analógico, aquí surgen términos como hiperconectividad e inmediatez, por tanto, se deben considerar como la legítima generación de “nativos digitales” (Pérez-Escoda, Castro y Fandos, 2016; citado por Castro, Patera y Fernández, 2020). Sin embargo, entre sus principales características destacan; comienzan a educarse más temprano, son materialistas, no siguen reglas y sobre todo baja tolerancia a la frustración, además viven rodeados de dispositivos tecnológicos, en donde “surfean” entre la sobreabundancia informática (McCrindle, 2014; citado por Castro, Patera y Fernández, 2020).

Agregando a lo anterior, en la mayoría de las escuelas, los docentes quienes guían el aprendizaje del alumno procuran que las competencias, habilidades y destrezas sean debidamente ejecutadas por los alumnos. De esta manera, los docentes representan a los “inmigrantes digitales” debido a que se caracterizan como tecnólogos e innovadores digitales en estrategias, habilidades y temáticas bajo el enfoque tecnológico como artefacto para la entrega o distribución de tareas (Sánchez y Castro, 2013).

Para poder comprender el contexto de pandemia por Covid-19, es necesario tener como referente un antecedente argumentado por expertos, que atinadamente consideran que la influencia de las redes de información, cultura de masas, nuevas tendencias socio-culturales permean el contexto educativo y el actuar del alumno, es decir, no se puede omitir dicha postura ya que para comprender detalladamente la influencia que

ha acarreado la contingencia, es necesario adentrarse a la literatura que a continuación se muestra:

Con base al argumento de Castells (2002; citado por Andrade, 2010;86), el contexto histórico de la sociedad red, conocida como una estructura social o dispositivo organizativo formada por nodos interconectados por las tecnologías de la información, es posible establecer que esta visión global indaga pautas de una nueva abstracción social. Asimismo, se comprende que las peculiaridades de la sociedad red (flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de supervivencia) son fundamentales para emancipar las exigencias de la sociedad, por tanto, el modelo tecnológico integra discernimiento balanceado del ahora momento histórico, infiriendo en las ideas de la sociedad actual. Ciertamente, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), fundamentan su existencia en la comunicación, entretenimiento, economía, obtenciones culturales y la educación.

Castells (2002; citado por Fernández y Miguel 2008), plantea que “la sociedad red es una estructura social formada por redes de información alimentadas por las tecnologías de la información características del paradigma informacional”. Asumiendo que el rol de las redes opera bajo la división de la información a través de nodos, con secuencias interactivas, la combinación de las mismas dependerá de la interacción con diversas redes; idénticamente, organismos educativos incluyen contextos multiculturales, ya sea en lo económico o en la capacidad de incluir NTIC.

Otro concepto que nos puede ayudar a comprender el paso del proceso de enseñanza-aprendizaje, es lo considerado por Bauman (2006; citado por Castro, et al, 2020: 280), señala que la “sociedad contemporánea como sociedad líquida parte de lo provisional a lo que no es permanente e incierto, entonces la sociedad líquida, se encuentra entre el dilema del todo sencillo; el dominio social del individuo conmocionó una individualidad aplicada a la teoría de modernidad.

Sin embargo, dicha modernidad líquida entrelaza tres décadas de continuo y próspero desarrollo, en el que el sujeto puede relacionarse con los demás. Por otro lado, Zygmunt Bauman (2006; citado por Castro, et al, 2020: 280) pretende dar a conocer que la sociedad sólo espera una transición del tiempo, o bien que este cambio de vea reflejado ante la posibilidad de una realidad independiente. Sin duda, hay quienes aún tienen el temor de enfrentarse a la realidad de la emancipación, esta puede surcar sobre lo que aún no estamos acostumbrados. Ciegamente creemos estar actualizados o modernizados, pero esto es un gran error (Hernández, 2016).

A consideración de Hernández, (2016) la perspectiva de la sociedad líquida transfigura la esencia del quehacer común, a cambio de un interés extrínseco. Asimismo, los puntos más importantes de dicha reflexión son categorizados como:

Capital financiero: producido prioritariamente por organizaciones industriales, bajo el interés capital. Por tanto, en este punto se debe tener mayor énfasis, ya

el uso de la tecnología velozmente podrá volverse obsoleta.

Operario: que cuenta con un trabajo a largo plazo, prefiere cambiarlo a un trabajo inmediato, en donde la antigüedad ya no es importante, negándose a la oportunidad de generar vínculos personales. De esta manera, lo mismo pasa con el alumnado, ya que de manera instantánea puede crear nuevo contenido, pero no se asegura que este sea cognitivamente procesado.

A consideración de Morín, (2005) “el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio es responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo?”. Por tanto, la educación deberá entonces evidenciar, nuevas posibilidades de enfrentar el proceso de transición entre la modalidad presencial a la virtual. Conjugando la evolución cognitiva de términos abstractos para generar reformas necesarias de largo plazo, con aras de producir generaciones con responsabilidad.

Desde la posición de Morín (2005), se postulan siete saberes fundamentales, que si bien en la educación del futuro deben ser consolidadas como parte de cambios a los diversos estilos de vida. Aunado a lo anterior, la educación debe ser el ímpetu del futuro, aplicado a cualquier cultura sin exclusión ni rechazo en usos y costumbres. Finalmente, un reto trascendente, estará en modificar el propio pensamiento frente a la complejidad de la ligereza de los cambios que caracterizan a la

nueva normalidad. Reconsiderar el conocimiento, implica postrar las barreras tradicionales de aprendizaje y comunicación de tal manera que se reformule la inclusión de contenido acordes al sistema.

Contexto de las IES

Con el propósito de tener una visión más amplia del contexto y de algún modo adquirir otra perspectiva de la magnitud en que la pandemia ha afectado el proceso educativo en los niveles más avanzados, a continuación, se muestra una tabla en la cual se especifica el total de universidades públicas y privadas que existen en cada uno de los estados a nivel nacional en México.

TABLA 1. NÚMERO DE UNIVERSIDADES EN MÉXICO

Estado	No. De Universidades	Estado	No. De Universidades
Aguascalientes	44	Morelos	84
Baja California	90	Nayarit	32
Baja California Sur	25	Nuevo León	100
Campeche	43	Oaxaca	77
Coahuila	90	Puebla	230
Colima	22	Querétaro	72
Chiapas	103	Quintana Roo	23

Chihuahua	94	San Luis Potosí	93
Ciudad de México	342	Sinaloa	92
Durango	49	Sonora	112
Guanajuato	100	Tabasco	54
Guerrero	49	Tamaulipas	136
Hidalgo	59	Tlaxcala	39
Jalisco	189	Veracruz	209
Estado de México	240	Yucatán	78
Michoacán	91	Zacatecas	41
TOTAL:		3, 102	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL: UNIVERSIDADES. SIC MÉXICO

Para dar seguimiento a la información manejada en el cuadro antes descrito, seguidamente se muestran las tres universidades seleccionadas, y las características de los planes de acción que han tomado como base cada una de ellas ante la contingencia sanitaria actual, a su vez se dan a conocer las similitudes y diferencias que existen entre ellos.

TABLA 2. TABLA COMPARATIVA DE PLAN DE ACCIÓN DE IES, ANTE LA CONTINGENCIA SANITARIA ACTUAL.

Institución:	Plan de acción:	Similitudes:	Diferencias:
Universidad Pedagógica del Estado de	La universidad en conjunto con la Secretaría de salud de gobierno	Si se compara para la información obtenida de	Eventualmente, haciendo men-

<p>Sinaloa (UPES).</p>	<p>del estado de Sinaloa, tomó la decisión de trabajar a distancia, mediante el uso de plataformas digitales, del mismo modo se impartió un curso de capacitación a los profesores para que contaran con las habilidades necesarias en esta rama de conocimiento. Entre las plataformas más utilizadas se encuentra Moodle, la cual es nueva, tanto para maestros como para alumnos.</p>	<p>estas tres IES, es posible apreciar que las tres han tomado las medidas correspondientes para prevenir el contagio por COVID-19 y preservar la salud tanto de alumnos como de personal docente y administrativo. De la misma manera y atendiendo las necesidades de los alumnos y maestros, se ha implementado el uso de herramientas digitales para el registro y manejo de las actividades.</p>	<p>ción de las diferencias entre estas tres universidades en cuestión, cabe resaltar que no se llevó a cabo la preparación adecuada del personal para la nueva modalidad de trabajo en las tres instituciones, además no se recurre al uso de las mismas plataformas digitales para llevar a cabo las actividades y, además, no se ha retomado la actividad presencial total o parcial en ellas.</p>
<p>Universidad de Ixtlahuaca (CUI).</p>	<p>Se lleva a cabo la capacitación de los maestros para el manejo adecuado de las herramientas digitales como <i>Classroom</i>, <i>meet</i>, <i>zoom</i>, <i>Canva</i>, <i>office</i> y herramientas de Google, así mismo se han seguido los protocolos de salud en la institución ya</p>		

	que se trabaja de manera mixta, es decir, presencial y virtual.		
Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica del norte. (UAN).	La universidad en coordinación con la Comisión de Seguridad e Higiene de la UAN, protección civil y el programa de Triague universitario, desarrollaron un plan para prevenir y dar atención a la comunidad universitaria en caso de presentar síntomas. Para el trabajo a distancia se ha implementado el uso de las herramientas digitales como <i>Classroom</i> , <i>meet</i> y <i>zoom</i> , etc.		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, CON BASE EN DOCUMENTOS OFICIALES DE LAS IES SELECCIONADAS.

Perfil del estudiante (ingreso y egreso)

Para ingresar a una institución que ofrezca estudios de nivel superior, es importante tomar en cuenta que se necesita contar con ciertos requerimientos, por ejemplo, en la siguiente tabla se dan a conocer algunos de los aspectos que estas universidades han considerado necesarios.

TABLA 3. PERFIL DE INGRESO DEL ESTUDIANTE DE IES.

Perfil de ingreso UPES	Perfil de Ingreso CUI	Perfil de ingreso UAN
<p>La o el aspirante a cursar una carrera de Licenciatura deberá poseer:</p> <p>A) Una formación académica general, de preferencia en las áreas de las Humanidades o de las Ciencias Sociales en el bachillerato.</p> <p>B) Capacidad para expresar conocimientos, ideas y sentimientos, en forma oral y por escrito, así como ser capaz de interpretar los mensajes recibidos en ambas formas.</p>	<p>Conocimientos y habilidades fundamentales del Bachillerato, en cuanto a la ciencia, el pensamiento lógico matemático, desarrollo de la sociedad, en comunicación, uso básico de tecnologías, trabajo en equipo, comprensión y uso</p>	<p>Una vez que el estudiante haya realizado los trámites de ingreso correspondientes plasmados en el Reglamento de Estudios de tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, deberá asistir al curso de inducción que el programa educativo promoverá, con el propósito de evaluar las siguientes habilidades y capacidades:</p> <p>A) Tener actitudes humanistas de colaboración y respeto.</p> <p>B) Poseer alto sentido de responsabilidad.</p> <p>C) Saber expresarse eficaz y eficientemente de manera verbal y por escrito.</p>

<p>C) Habilidades propias de un pensamiento reflexivo y crítico, que planifica y realiza procesos ejecutivos de observación, análisis, síntesis y evaluación.</p> <p>D) Habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>adecuado del español, así como las bases del idioma inglés.</p> <p>Marcada actitud proactiva, tolerante y solidaria; valores como el respeto, la honestidad, liderazgo, vocación de servicio, liderazgo y actitud emprendedora.</p>	<p>D) Poseer capacidad organizativa de recursos materiales y acciones.</p> <p>E) Tener un razonamiento lógico-matemático para la resolución de problemas.</p> <p>F) Poseer espíritu crítico y creativo.</p> <p>G) Tener habilidades para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).</p>
--	--	--

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIALES DE LAS IES SELECCIONADAS.

Perfil del alumno

Los estudiantes que aspiran a estudiar en estas instituciones de educación superior (IES), deben cumplir con una serie de aptitudes y actitudes, las cuales aseguren que su desempeño durante su preparación de nivel superior será favorable. Estas universidades cuentan con

una serie de coincidencias con respecto a las competencias que requieren sus aspirantes al momento de ingresar. Las cuales son las siguientes:

- Capacidad de trabajar de forma colaborativa y respetuosa
- Habilidades de comunicación oral y escrita.
- Habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Actitud proactiva.
- Competencias genéricas y específicas.

Así como es fundamental conocer el perfil necesario para ingresar a una licenciatura o estudios de grado superior, las escuelas también exponen las capacidades y habilidades con las cuales cumplirán sus estudiantes al terminar el curso. La tabla que se muestra a continuación, da a conocer las características de los egresados de cada una de ellas.

TABLA 4. PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DE IES.

Perfil de egreso UPES:	Perfil de egreso CUI:	Perfil de egreso UAN:
Al término de la licenciatura, la o el egresado podrá: 1) Explicar la problemática educativa de nuestro país con	El perfil de egreso está conformado por 27 competencias genéricas y 14 competencias profesionales distribuidas en diversos	Conforme a las bases del modelo educativo del área de Ciencias Sociales y Humanidades, y dado que la construcción del perfil profesional ocurre precisamente durante el

<p>base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional</p> <p>2) Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.</p> <p>3) Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular</p> <p>4) Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las</p>	<p>ámbitos de desempeño, con más de 90 atributos, que hacen de nuestros egresados docentes competentes, cuya formación integral es acorde al nuevo Modelo Educativo del Estado Mexicano y a las competencias y políticas educativas actuales, lo que garantizará un resultado satisfactorio en la evaluación docente y amplias competencias para el campo laboral.</p>	<p>transcurso de la Licenciatura, en un tiempo que debido a la flexibilidad del diseño va desde un mínimo de cuatro hasta un máximo de ocho años, se establecen las competencias y saberes que la Licenciatura en Ciencias de la Educación debe desarrollar:</p> <p>1) Identificar problemáticas mediante el dominio de un nivel básico de habilidades para la investigación en los diversos métodos con enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos aplicados en los distintos tipos y niveles educativos.</p> <p>2) Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas curriculares para los distintos tipos, modalidades y niveles educativos, basándose en las diferentes metodologías teóricas del diseño curricular y sus implicaciones político-educativas para su instrumentación, gestión y aplicación; centrado en las demandas de las or-</p>
---	--	---

<p>concepciones pedagógicas actuales.</p>		<p>ganizaciones educativas para el beneficio de la sociedad. Desempeñándose con responsabilidad, confidencialidad, honestidad, trabajo colaborativo e iniciativa.</p> <p>3) Planear, intervenir y evaluar en procesos que incidan en el aprendizaje de grupos formales e informales a través de una comunicación asertiva, implementando materiales didácticos y estrategias innovadoras inscritas en el paradigma del aprendizaje.</p> <p>4) Comprender la administración y gestión a partir de elementos teóricos para diseñar y aplicar métodos diagnósticos, así como planes y programas de control, seguimiento y evaluación en instituciones educativas y organizaciones relacionadas con la educación, interviniendo en el proceso de gestión educativa que contribuyan a la mejora de la calidad</p>
---	--	--

		5) Fomentar el desarrollo del ser humano, a través de la educación en todos sus ámbitos (formal, no formal e informal), que conozca sobre el origen y la construcción del conocimiento para asumir el compromiso social y que posibilite la construcción de una nueva cultura y sociedad.
--	--	---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIALES DE LAS IES SELECCIONADAS.

El perfil de egreso se formula en cada universidad con base en los planes de estudio de las licenciaturas o posgrados que se ofertan, y este da a conocer las habilidades y los conocimientos más importantes con los que contarán sus estudiantes al finalizar los cursos.

Perfil del docente

Como antecedente al perfil del docente, es importante señalar que la universidad ha centrado el aprendizaje en el estudiante, despojando del ámbito de la enseñanza tradicional. Por este motivo, los docentes deben asumir el rol de guía y facilitador con gran dominio en competencias, habilidades y conocimientos acordes con las

exigencias de la actual educación, además de poseer el reconocimiento de multiplicidad de funciones. Por lo tanto, se justifica en la siguiente tabla, el perfil docente de la universidad actual, centrado en los criterios que establecen la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Universidad de Ixtlahuaca CUI y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), rescatando el final las similitudes entre cada perfil.

TABLA 5. PERFIL DEL DOCENTE DE IES.

Perfil docente UPES	Perfil docente CUI	Perfil docente UAN
<p>El perfil profesional docente que registra actualmente la plantilla de la UPES, mantiene mayor predominancia en:</p> <p>Moldeamiento de competencias para la innovación educativa.</p> <p>Mediador entre el conocimiento y el aprendizaje (co-constructor).</p> <p>Ser un profesional reflexivo y crítico.</p> <p>Realizar una praxis educativa.</p> <p>Propiciar aprendizajes significativos.</p>	<p>El perfil idóneo del docente es ser líder académico, que guía y propicia la identidad del estudiante como miembro de la institución y de su comunidad.</p> <p>Asume la responsabilidad de dejar en el estudiante una experiencia que contribuye al progreso personal y el mantenimiento de relaciones profesionales y personales con la comunidad universitaria, su entorno y sociedad.</p> <p>Oferta al estudiante el tutorado y acompaña en los procesos de aprendizaje, fortalecimiento y desarrollo de habilidades actuando</p>	<p>La función sustantiva del perfil docente, tiene como objetivo diseñar, normar y regular las políticas del trabajo académico que se desarrollan en educación superior.</p> <p>Asegura la calidad educativa, bajo la supervisión constante de los programas educativos que se ofertan, con calidad y actualización permanente.</p> <p>Es parte de una consolidación de</p>

<p>Identificar, respetar y atender la diversidad.</p> <p>Promover la autonomía de los estudiantes.</p> <p>Flexibilidad en cuanto a la reflexión de la práctica, para ejecutar habilidades pedagógicas, manejar los contenidos curriculares.</p> <p>Evaluar y autoevaluar en los distintos tipos de contextos sociocultural, familiar, educativo y personal.</p>	<p>con iniciativa y con actitud analítica.</p> <p>Es facilitador en el proceso educativo lo que lleva a un proceso permanente de capacitación y actualización en sus disciplinas, para favorecer permanentemente su actividad pedagógica y su evaluación.</p> <p>Debe contar entre otras con las siguientes capacidades: Actuar en su desempeño profesional bajo los principios de libertad, respeto y justicia. Se comunica de forma oral escrita y digital.</p> <p>Utiliza de manera responsable y ética las tecnologías de la información.</p> <p>Mantiene una postura personal sobre temas de interés y relevancia general</p>	<p>órganos colegiados para el desarrollo de las actividades y toma de decisiones académicas, en aras de mejorar el funcionamiento de los programas educativos.</p> <p>Comprende las necesidades del estudiante y su actualización de acuerdo al campo curricular y oferta educativa en los distintos tipos, niveles y modalidades.</p> <p>Asume una formación integral acorde a las necesidades e intereses personales y profesionales, además del acompañamiento de su trayectoria formativa.</p> <p>Brinda servicios de tutoría y asesoría.</p>
---	--	---

		Promueve actividades artísticas, deportivas, culturales y de investigación, como parte de su formación universitaria.
--	--	---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIALES DE LAS IES SELECCIONADAS.

A partir de lo analizado, los perfiles docentes respectivos de las tres universidades coinciden en que el docente asume la responsabilidad de ser un líder académico, con ética profesional, bajo un marco de valores sobre su práctica profesional docente. Además, manifiesta actitud de respeto hacia la interculturalidad de elementos innovadores, planifica los procesos de planeación acordes al currículum vigente. Por tanto, se encuentra en constante capacitación para poder aplicar convenientemente las competencias académicas y profesionales que exige su labor docente. El aprendizaje debe ser permanente dentro del ámbito educativo, sin perder la dirección de profesional competente.

Capitación a estudiantes en la modalidad virtual

Para fines del presente apartado, se rescatan puntos importantes relacionados con la necesidad de implementar capacitación a estudiantes bajo la actual modalidad virtual, en donde los planes y programas de estudio

pretenden contribuir en pro del aprendizaje, para una mejora de calidad en estrategias metodológicas de formación mixta. Aunado con lo anterior, los modelos educativos pretenden socializar toda información necesaria para realizar un escaneo de desarrollo, análisis y evaluación que permitan satisfacer las necesidades del colegiado. Sumándose a esta causa las aportaciones de la UNESCO como órgano en materia de educación, además de las consideraciones antes señaladas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), (Superior, 2019).

En concordancia con el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, la Nueva Escuela Mexicana es la “educación profundamente humanista, científica y tecnológica”, cuyo objetivo es el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, además de impulsar el respeto de los derechos, libertades, cultura de paz y solidaridad internacional. De esta manera, la NEM tiene el firme propósito de brindar calidad en la enseñanza, por tanto, el alumno será capacitado como un sujeto moral autónomo, social, íntegro y con identidad. Asimismo, su formación se basa en un conjunto de valores integrales como: honestidad, respeto, tolerancia y la integridad personal (Superior, 2019).

Con el fin de comprender el pensamiento crítico de la NEM para capacitar a los estudiantes, es necesario que el aprendizaje sea permanente, de esta manera los métodos innovadores y avances tecnológicos podrán ser empleados con total libertad, esto con el afán de usar la creatividad e innovación para transformar la realidad. Aunado a la actividad de capacitación que la NEM

brinda a los alumnos, tiene presente que el conocimiento y capacidades promueven cambios transformativos en la sociedad, sin duda la diversidad del contexto integra acciones de transformación y formación de responsabilidades con un ejercicio de participación en un grupo y comunidad (Superior, 2019).

Por otra parte, vinculado a las necesidades de los alumnos, es considerable que se le brinde un monitoreo de manera periódica a todos aquellos alumnos que permanecen con un bajo rendimiento académico e indiferencia para trabajar en línea. (UNESCO, 2020)

Cuando se habla del Sistema Educativo, se sabe que va de la mano con los planes y programas de estudio, los cuales, en conjunto tienen la finalidad de preparar y calificar a los estudiantes que se proyecten como profesionales en determinada área de conocimiento, además, en la actualidad deben ser preparados en su ambiente de manera virtual para que puedan contribuir a una mejor calidad de educación en sus distintos campos de formación. La educación virtual consiste en el uso de la tecnología con la intención de impartir clases y llevar a cabo actividades de manera virtual, las cuales tienen el propósito de capacitar a los estudiantes para crear una nueva cultura en el manejo de la información, lo cual traerá se verá reflejado como beneficio de la comunidad educativa. Los sistemas educativos se adecuan a los cambios sociales, económicos y tecnológicos. Con la presencia de las TIC en la sociedad se hace imprescindible la formación y actualización permanente

de docentes, que posibiliten nuevas estrategias metodológicas de formación de manera virtual. (Edel-Navarro, 2008)

Los modelos educativos parten de la relación de docente y alumno, donde la comunicación es la base para lograr los aprendizajes esperados. En este sentido y con relación a la situación que se vive actualmente, el profesorado se ve forzado a transformar su metodología con el afán de servir como guía y orientación.

El modelo de enseñanza virtual está centrado en el alumno, mismo que recibe contenidos virtuales a través de enlaces a páginas web, referencias bibliográficas online, ejercicios de autoevaluación, trabajos y proyectos. El alumno es quien “marca” su propio ritmo de trabajo mientras que va adquiriendo conocimiento mediante el manejo de la información que el maestro le facilita, haciendo los ejercicios y consultando sus dudas con el resto de los participantes del curso. (Bosco & Barrón, 2008)

La UNESCO refiere a la educación virtual como un “fenómeno” que nunca antes se había presentado, el cual se maneja a manera de un trastorno educativo, en el que los gobiernos se ven forzados a la búsqueda de soluciones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y a afrontar los retos que esto conlleva, de tal manera que recurren a la capacitación de los docentes, la orientación a las familias y la búsqueda de soluciones a los problemas de conectividad y de acceso que presentan los medios masivos de comunicación, los cuales se utilizan para trabajar de manera virtual. El problema de la educación en modalidad virtual es que

afecta a todas las comunidades que se encuentran alejadas de los servicios de comunicación y se le dificulta el acceso a la tecnología. La situación que se vive en estos tiempos exige innovación y desarrollo de herramientas para la educación a distancia, lo cual podría representar una consecuencia positiva al obligar a los Estados a replantear modelos educativos flexibles y adaptables a distintas circunstancias. (UNESCO, 2008).

En la actualidad, la educación ha sufrido una serie de cambios que la han convertido de lo presencial a lo virtual, esto como consecuencia de la pandemia del COVID-19, que aún se sigue padeciendo. La manera en que se construye la historia de la educación a distancia está guiada a partir del uso de las tecnologías, así como también la implementación de correspondencia digital, los impresos, el teléfono, la televisión y el internet que son las herramientas que más se utilizan.

En la educación a distancia en México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve distintas formas de organización, las cuales se apegan a los derechos y obligaciones de los alumnos, y las cuales forman parte las instituciones nacionales centralizadas. Otra de estas formas de organización han sido la incorporación de entidades de educación a distancia en otras instituciones, con las que comparten currículo, recursos y personal. (Salgado, 2015).

Experiencias desde la perspectiva de estudiantes en la transición del aprendizaje presencial al virtual

Para fines de este ensayo de reflexión, se comparten algunas perspectivas de estudiantes inscritos en nivel superior de educación pública y privada, pertenecientes a tres distintas universidades de la república mexicana, como lo es la reconocida Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Universidad de Ixtlahuaca CUI y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Coincidieron en que la pandemia dejó un aprendizaje vivencial con secuelas tanto afirmativas como negativas en el plano educativo y familiar, con relación a la pandemia causada por la Covid-19.

EXPERIENCIA 1. ESTUDIANTE DE LA UPES

“Desde mi perspectiva, puedo comenzar diciendo que soy originario del estado de Sinaloa y tengo 21 años, soy estudiante de la licenciatura en Pedagogía y actualmente concluí el sexto semestre. Cuando ingresé a la universidad para iniciar mis estudios, el ambiente de trabajo dentro y fuera del aula siempre fue muy agradable durante los primeros semestres, hasta la llegada del COVID-19. Antes de la pandemia los profesores siempre llegaban a tiempo al aula para dar su clase, todo el tiempo había 5 minutos de sobra para una historia motivadora o una anécdota que nos impulsara a salir adelante y cumplir la meta de ser docentes. Nuestro horario de clases era de 5 horas al

día y la relación entre alumnos y maestros siempre fue buena, había tiempo suficiente para aclarar dudas y debatir opiniones sobre diferentes cuestiones. Las actividades realizadas eran lo más entretenido posible, ya que participábamos de manera grupal en la elaboración de material didáctico para la planeación de clases modelo y la exposición de temáticas en diferentes maneras. Utilizar material de reciclaje era lo mejor, ya que usábamos la imaginación y la creatividad al máximo.

Las estrategias utilizadas eran bastante buenas, ya que además de analizar los contenidos y aprender de ellos, estábamos aumentando nuestra creatividad; por ejemplo, muchas veces hacíamos trípticos a mano, folletos en cartulinas y algunas veces las exposiciones a manera de obra, sketch y de diferentes formas. Cuando se trataba de analizar a fondo algún tema en específico, lo que hacíamos era una lectura robada, la cual consiste en comenzar un párrafo al azar y robarle la palabra a quien esté leyendo en ese momento. Al finalizar, cada integrante del grupo hacía un escrito donde se exponía la opinión y el aprendizaje de dicha lectura.

Uno de mis profesores, nos pedía realizar exposiciones en equipo, lo cual me agradaba mucho ya que al final nos daba a conocer cada aspecto en los cuales habíamos acertado o fallado y de esa manera ir mejorando. En lo personal me ayudaba mucho ya que soy bastante tímido para hablar frente a mucha gente y así me fui desarrollando. Una de las maestras con la que tuve oportunidad de trabajar hacia bailes y juegos infantiles con todo el grupo para que nos acostumbráramos a hacerlo, ya que trabajaremos

con niños en un futuro y desafortunadamente en esta modalidad virtual ya no es posible.

Cuando el fin de semestre estaba por llegar, había ocasiones en que teníamos poco trabajo por realizar, así que dedicábamos el tiempo libre para salir a la explanada y hacer juegos y diversas actividades de refuerzo con el maestro de psicología educativa. Del mismo modo y, aunque no teníamos un tiempo de receso establecido, nunca faltó la oportunidad de salir a jugar una partida de voleibol con los compañeros de aula o de otros grupos, de hecho, a veces ni los profesores podían resistirse a participar con nosotros. Poco después de empezar a jugar e involucrar a más alumnos, la directora mandó a que hicieran una cancha para jugar “como se debe” y con material deportivo de calidad, incluso se interesó tanto en ese deporte que organizó un torneo interno, en el cual participó un equipo por grupo y el cual terminamos ganando mis compañeros y yo. Al ver que tuvo buen resultado existía la posibilidad de hacer una segunda edición del mismo, sin embargo, no fue posible, ya que meses después inició la cuarentena por la contingencia sanitaria y nos olvidamos de esa idea.

Dentro del ambiente escolar, creo que jamás pensamos que esos primeros meses del año 2020 serían los últimos en que entraríamos a nuestras aulas y admito que, al principio, no creía que fuera a repercutir en tal medida. Nunca pensé que de un momento a otro tendríamos que trabajar por video llamadas donde el tiempo es oro porque tenemos que escuchar muy bien al maestro, puesto que es más difícil resolver las dudas de todos. El trabajar en grupo a distancia y dejar las libretas para usar la computadora ha

sido una de las cosas que más dificultades nos ha traído, porque a veces no hacemos bien nuestra parte y se complica estar haciendo reajustes al tener que pegar las partes de una actividad en formatos distintos o incongruentes, sin tomar en cuenta que los tiempos se sienten más cortos y, tener una hora límite de entrega, me resulta bastante estresante.

Al inicio de esta modalidad virtual, fue difícil adaptarnos a las diferentes formas de trabajar de cada maestro, ya que a veces nos pedían las actividades para el mismo día y siempre usaban diferentes plataformas. Había ocasiones en que los profesores no sabían programar bien las actividades y los afectados éramos nosotros. Muchas de las veces teníamos que hacer actividades en equipo y era bastante difícil a la hora de proyectar en pantalla nuestra actividad, ya que la mayoría de nosotros no contaba con experiencia en este tipo de situaciones.

Si hiciera una comparativa entre la manera de trabajar de mis profesores antes y después de la pandemia, diría que algunos cambiaron mucho, de hecho, hasta parece que perdieron el interés por trabajar. Antes de este cambio tan drástico, los profesores te transmitían el ánimo y la inspiración para avanzar, te daban el impulso y la esperanza de que pronto concluirías la licenciatura y podrías alcanzar esos sueños que tanto deseabas; ahora, muchos de los maestros solo piden trabajos extra clase que se califican como entregados y no te ofrecen una descripción detallada de tus errores, tampoco te elogian por tus aciertos. Antes de pasar por esta situación, se hacía un análisis de las temáticas, ahora solamente piden tarea tras tarea y depende totalmente de uno como alumno el aprovechar o no los aprendizajes.

Debo de reconocer que algunos de los profesores también se han esforzado bastante por mejorar y adaptarse a este nuevo medio de trabajo, ya que poco a poco hicieron lo posible por entender y manejar las herramientas digitales de manera correcta. Mi grupo fue testigo de la gran mejoría de uno de mis profesores, el cual inició transmitiendo desde su computadora con ayuda de sus hijos y terminó haciéndolo solo, hasta llegar al grado de apoyarnos en cualquier duda que tuviéramos en cuanto al manejo de las plataformas de *Classroom* y *Meet*.

Desde mi perspectiva, sin culpar a los maestros, la pandemia ha provocado que muchos de los alumnos descuiden el estudio, ya que muchas veces aprovechamos la falta de atención de los profesores para faltar a clases o no hacer tareas en tiempo y forma. En mi caso, he dedicado más tiempo al trabajo que al estudio, aprovechando que muchos maestros casi no nos dan clases y solo envían tareas, cómo consecuencia he bajado mucho mi promedio.

Por otro lado, mis compañeras y yo, siempre habíamos sido muy unidos, siempre trabajamos juntos y nos apoyábamos mutuamente, todo el tiempo podíamos contar uno con otro, pero cuando las clases pasaron a modalidad en línea nos distanciamos mucho y ya casi no trabajamos juntos. Nuestra relación entre compañeros se ha limitado mucho porque cuando era de modo presencial, estábamos toda la tarde en el aula, pero, ahora, a cada quien se le complica de manera distinta y en ocasiones estamos muy ocupados en nuestros asuntos, unos trabajando, el resto en sus actividades diarias y no tenemos tiempo de atender al otro, esta situación a veces provoca con-

flictos al suponer que la otra persona está indispueta, sin saber exactamente que sucede realmente. Cuando se trata de trabajo grupal también surgen las peleas entre nosotros, debido a que muchas veces no respetamos los tiempos establecidos y andamos de última hora haciendo nuestra parte o la entregamos tarde y eso retrasa al equipo. Al final las actividades se entregan con características distintas a las marcadas por la rúbrica y resultamos afectados por culpa de unos cuantos.

Mi familia también ha sido afectada por la pandemia, afortunadamente hasta ahora nadie se ha contagiado en mi casa, sin embargo, han fallecido muchas tías lejanas y parientes de mi papá a causa de esta temida enfermedad. La pandemia ha provocado cambios en cuanto a la manera de ver las cosas, por ejemplo, mi papá tiene un negocio de tacos de carne asada en Sinaloa y, al principio, era de los que no creían y pensaban que era una supuesta broma del gobierno o simplemente una cortina de humo para desviar dinero y cosas por el estilo. Pasaron unas semanas y llegó el día en que protección civil le pidió que únicamente atendiera a los clientes en el auto con servicio para llevar o servicio a domicilio y fue ahí donde comenzó a preocuparse, puesto que la situación parecía estar empeorando. Al poco tiempo, definitivamente tuvo que cerrar el negocio como medida preventiva durante unos días, y eso en verdad nos trajo malos ratos ya que, hasta ese momento, dependíamos de ese negocio para subsistir. Mi mamá padece de problemas de presión arterial y esta situación la ponía muy nerviosa, ya que era más probable que de ser contagiada o que la enfermedad le afectara en mayor magnitud.

Con el centro de la ciudad y casi todos los comercios cerrados, la situación empezaba a ponerse crítica, no había mucho por hacer al respecto, pero a nosotros al menos nos permitían seguir trabajando, las ventas estaban por los suelos y mi mamá tuvo que buscar un trabajo en un supermercado arriesgándose a salir a diario, con el cual pudo sacarnos adelante al menos para comer y cubrir algunos gastos de la casa. Mi papá ahora estaba convencido de que la pandemia era real y pasó de pensar que era un chiste a llegar a casa bañándose y echando la ropa afuera.

Por mi parte, ya trabajaba desde hace unos años en una veterinaria, con un horario de 5 horas al día tenía tiempo suficiente para entrar a mis clases y lo poco que ganaba lo usaba para pagar el internet. Por las noches le ayudaba a mi papá a repartir cena y de esa manera nos acoplamos para salir adelante. Mis hermanos ayudaban en lo que podían en la taquería y así fue como fuimos progresando.”

EXPERIENCIA 2. ESTUDIANTE DE LA UICUI

“Antes de iniciar a relatar estas breves líneas, es propio dar comienzo con mi descripción general. Pues bien, me identifico como una mujer sana, hija de familia, la segunda hermana de 4 hermanos, esposa, madre de un varón, amiga y estudiante. Sumo a esta información que actualmente me encuentro cursando la Licenciatura en Educación, inscrita en el sexto cuatrimestre de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, con ubicación geográfica del Valle de Toluca. Sin duda, permanecer dentro del claustro académico me ha permitido desarrollar competencias transversales y específicas, que moldean mi formación académica.

Gracias a lo anterior, recientemente he consolidado logros como; liderazgo, innovación, creación y propuesta de proyectos educativos, rendimiento académico de excelencia y veranista del Proyecto de Verano Delfín.

Mi crónica ante el inicio del escenario por Covid-19, sin duda, represento incertidumbre, miedo personal, rechazo y en cierto momento negación, entonces, todo se resumió a la prueba y error. Señalo que, aunque me enfrentaba ante un panorama incierto dentro del ámbito educativo, la suspensión de clases significo confusión, ya que algunos contenidos no podía comprenderlos en su totalidad. Pero de forma positiva me ayudo en cuanto a desarrollar autonomía, autocrítica y sobre todo resiliencia. Aunque, si de mi círculo social hablamos, el hecho de despedirme de mis amigos fue trágico, ya que nos fuimos con la idea de volver en un mes, cuando recibimos la noticia que el confinamiento se extendería quedamos perplejos.

En cuanto a mi contexto familiar, existieron dos variables: una positiva y otra negativa. La primera variable positiva representa el tiempo, mayor tiempo con mi familia, esposo e hijo, tiempo para realizar actividades del hogar y tiempo para dedicar a mi formación y la de mi pequeño. La segunda variable negativa, suscitada a partir de lo económico, ya que mi esposo fue despedido de su trabajo actual, quedando únicamente la subsistencia en unos pequeños ahorros. Significó que todo tendría que ser debidamente racionado. Con lo anterior, sin duda, resultado importante trasladar el conocimiento a la nueva normalidad. Es muy esencial, explicar que mi perso-

nalidad fue un factor que me permitió tomar la decisión de convencerme y hacerme de los elementos para afrontar la realidad y no quedarme en el plano de la tristeza y desesperación que arrastro la llegada de la contingencia.

Retomando la idea de la pandemia en mi contexto universitario, este influyó de manera significativa, marcando una línea divisora entre lo que conocía y lo que desconocía. En el marco de lo conocido, mi familiarización con plataformas y herramientas de índole digital fueron mi fuerte, ya que, mis trabajos podía elaborarlos de manera diestra, con calidad y presentación. Además, como lo comenté anteriormente, adaptarme al contexto vigente permitió que yo desarrollará el papel de investigador para complementar mis vastos conocimientos en áreas específicas.

Por otro lado, de manera desconocida, la influencia en mi manera de aprender fue notoria en un principio, ya que no me encontraba tan sumergida en el concepto virtual, no es lo mismo estar frente a un docente, solo hablar a un monitor. Sin duda, es indispensable ser sujetos con adaptabilidad, abiertos a adquirir capacidades para afrontar situaciones que estén dentro y fuera de nuestras manos. Si todos reflexionamos esta última idea, muy seguramente, se aprovecharía al máximo todas las virtudes que la nueva normalidad trae. No pretendo borrar el panorama que a muchos trajo desgracias y vicisitudes, mi intención es poder dar a entender que todo es posible cuando se cuenta con disposición para el trabajo activo.

El impacto de la pandemia en la educación ha sido muy grande, porque para poder salir adelante en este nuevo modelo educativo se requirió el autodidactismo, disciplina que nace del propio interés por querer aprender. En varias sesiones con los docentes, expresaban que si te nace el interés no existirá barrera de aprendizaje que delimite su quehacer. Pero lamentablemente, en su mayoría los alumnos en todos los niveles educativos no están plenamente convencidos de los beneficios de estudiar, de prepararse y lo ven como un trabajo, como una tarea, como una obligación.

Con relación a lo anterior, lamentablemente todo se resume en solamente hacer tareas, trabajos en línea, conectarse a la clase y dormir. En el mejor de los casos, se entregaron trabajos por cumplir, copiar y pegar. Entonces yo creo honestamente que donde más apegado la pandemia, después del sector salud y de lo económico, es en la educación. Tal vez, esté plano no sea tan complicado, porque durante el ciclo escolar, excepciones muy honrosas algunos si estamos aprendiendo, es decir, no estamos aprendiendo ni por nosotros ni por las tecnologías, es más bien, aprendiendo porque se tienen ganas, porque hay interés. Con relación a lo anterior, quienes están dispuestos a salir del inmenso mar de dificultades, obtienen mucho provecho del conocimiento del maestro.

Entonces, la contingencia por Covid-19, ha dejado un impacto educativo mucho muy grande, tengo la certeza que se ha hecho un retroceso, ya que es evidente, qué bueno como siempre en México se recurre a tomar en cuenta otros valores más afectivos,

que realmente los resultados formativos de Educación. Me refiero a que se decidió pasar a ayudar, pero esto va en detrimento de la calidad educativa. Considero que, es aquí en donde se abre mucho más la brecha educativa, precisamente la pandemia ha hecho que esta brecha educativa entre la sociedad urbana y la rural se habrá más por una simple razón.

La tecnología en la vida rural aún no llega del todo, no se tiene los recursos económicos necesarios, o bien, simplemente no hay señal. No existe la posibilidad de adquirir un celular con red móvil. Hablando de un sentido urbano, este no necesariamente es así, pero tiene más posibilidades de conectarse a una red *wi-fi*. Existen lugares, que ofrecen el servicio de red gratuita, además, aunque sea un celular muy sencillo, ya puedes ocupar *app's* como el WhatsApp o muchas otras alternativas que permiten la elaboración de tareas y trabajos. Sin embargo, en el campo difícilmente existe conectividad, o simplemente no se cuenta con los recursos económicos como ya se indicó con anterioridad.

Continuando con la línea de investigación, en la zona rural existen variadas y complejas necesidades, hay menos recursos, entonces efectivamente se abre la brecha educativa, ahora que también podríamos decir, aún en la misma ciudad, los pobres sufrieron más la brecha educativa, porque no tuvieron los recursos para seguir en línea o con alguna tecnología, las clases en *meet* o zoom no podían ser atendidas, ya que la señal era inestable o simplemente no había datos. Esta situación, se vivió de cerca con algunos de mis compañeros, ya en su mayoría procedemos de zonas rurales, donde la señal de internet era escasa.

Definitivamente, la brecha educativa fue muy grande por lo que la relación estudiante-maestro se comenzó a desmoronar, porque en el mejor de los casos, la comunicación se daba vía video llamadas, en algunos casos solamente mediante mensajes de *WhatsApp* o yendo a las comunidades a dejar lista de tareas cada 8 cada 15 días. Asumiendo mi rol como estudiante, creo que mi universidad nos ha brindado bastante apoyado e inclusive se ha pensado en los alumnos que no tienen los recursos, ofertando becas hasta ofrecer las mismas instalaciones, computadoras, internet a quién quisiera seguir en la escuela para que no hubiera el pretexto de él seguir trabajando.

En cuanto a estrategias y herramientas empleadas por los docentes, mi postura es, que, en el ámbito educativo, han ido en el sentido de afrontar un sistema híbrido de aprendizaje, fundamentado en una formación autodidacta, sobre todo en tecnología (uso de plataformas digitales, producción de recursos didácticos digitales, etc.). Evidentemente el período de confinamiento tuvo un impacto en la vida profesional y personal de quienes se dedican a la docencia, en primer lugar, deben atender la necesidad de conectividad con los estudiantes, trabajar en equipo de cómputo, sobre todo aquellos docentes que crecieron en un ámbito más tradicional, con mínimos conocimientos en el manejo de Tic.

Pero su verdadero reto, era poder comunicarse con los estudiantes, al existir esta brecha por parte de los docentes, la misma universidad ofreció capacitación y cursos en el ámbito tecnológico y ABS. Siendo de gran utilidad para mejorar los materiales didácticos presentados en clase, además algunos resultaron innovadores y creativos para las clases. En

el ámbito tecnológico y de la propia experiencia en la materia podría decirse que ya se encuentran preparados para dar clases en línea, ahora falta comprender la dinámica de trabajo en línea.

Considerando que las sesiones en línea no remplazan en lo absoluto el contacto presencial, aunque muchos se conectaban, el no poder ver la cara de todos los estudiantes, impedía ver su expresión, esta necesidad radica en que los propios gestos, podían indicar si el tema quedo claro o quedaron dudas. Para muchos docentes fue notorio la necesidad de exigir la cámara encendida para comunicarse los estudiantes. Por tanto, el reto de las estrategias de clase fue ese generar estrategias, que quizás rompían un poco con la idea tradicional de la catedra, pero un grupo selecto de docentes, antes de iniciar, implemento un diagnóstico que diera resultados sobre las necesidades que demandaba el alumno.

Estos elementos sirvieron para que al momento de diseñar sus planeaciones cumplieran con las competencias a desarrollar, a través de estrategias como; el análisis de casos, proyectos investigaciones, ensayos, generación de materiales didácticos y todo tipo de estrategias que impliquen el desarrollo de las competencias, para entonces poder retroalimentar los trabajos siempre con la visión de evaluar para mejorar, no únicamente con el fin de asentar una calificación.

Concluyo con lo siguiente, la situación que estamos viviendo actualmente ha provocado que el trabajo en equipo (docente-alumno) y el compromiso por parte de los docentes en formación, sean factores fundamentales para seguir con las actividades, de-

bido a que en conjunto buscamos un aprendizaje significativo, dejando de lado aquellos factores de riesgo que puedan afectarnos. En ocasiones, dentro de las reuniones virtuales, se analiza la importancia de crear conciencia en cada uno para no abandonar el trabajo, abandonar el individualismo, generar y sostener cambios positivos a nivel personal y escolar. Finalmente, el acompañamiento en la búsqueda de resultados, ya sean cuantificables o cualitativos, no se debe perder de vista la autorregulación para formar las metas escolares, sociales y personales.

La situación negativa en la cual está inmersa nuestra sociedad, ha provocado trabajar de manera sistemática, hay que tomar en cuenta que la contingencia no debe observarse desde el plano trágico, sino más bien aprovechar los beneficios que trae consigo. Es importante tomar conciencia que él no trabajar de manera grupal o colaborativa puede generar afectaciones en algunos integrantes del grupo, ya que, somos seres sociales y no podemos aprender apartados. Nada es un factor difícil siempre que exista la buena comunicación, no perder de vista la meta de vida personal. Sin duda, un acompañamiento en la búsqueda de nuevas estrategias permitirá alcanzar las metas escolares y sociales que se tienen en cuenta.

Finalmente, en aras de crear verdadera reflexión sobre el sistema educativo y nuestro rol, el enfoque de la actual pandemia, ha puesto como único mecanismo defensivo una nueva normalidad, a partir de la cual se debe crear un entorno colaborativo y un buen ambiente de trabajo a distancia, con el objetivo de enriquecer las actividades familiares y escolares. Por tanto, al fomentar una comunicación transversal

y fluida permite alcanzar competencias genéricas, sin embargo, la competencia entre pares, las ambiciones desmedidas y los egos personales, han dejado poco espacio para un verdadero compromiso personal.”

EXPERIENCIA 3. ESTUDIANTE DE LA UANEN

“Soy una chica de 21 años, originaria de Nayarit, actualmente resido en la comunidad Los Sandoval, municipio de Acaponeta. Mi familia está conformada por 4 personas que son mis padres Julia, Salustio, mi hermano Juan Diego y yo. Todos dependemos de los ingresos que trae mi papá a casa por la realización de su trabajo. Al comienzo de la pandemia si nos afectó, ya que el trabajo de mi papá disminuyó, eso traía serios problemas por la razón que vivimos al día: no trabaja no hay dinero, él no cuenta con un sueldo estable. El cierre de comercio subió el precio de las cosas necesarias para sobre vivir, con el poco dinero que se contaba mi mamá trato de comprar lo más indispensable y mi papá trato de buscar trabajo para ir sobresaliendo ante la situación que se vive, gracias a Dios todo se ha ido acomodando.

En estos momentos me encuentro estudiando la carrera universitaria en la Unidad Académica Del Norte De Nayarit (UANEN), ubicada en Acaponeta que depende de la máxima casa de estudios la Universidad Autónoma De Nayarit (UAN). La cual nos ha dado la oportunidad de estudiar a muchas personas ya que cuenta con los siguientes programas educativos Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Contaduría, Licenciatura en Administración y la Licenciatura en Mercadotecnia. La unidad académica

cuenta con un edificio de doble piso y otro que está en proceso de reconstrucción. Maneja dos horarios matutino y vespertino en el sistema escolarizado que se cursa de lunes a jueves y el sistema semiescolarizado, asistiendo los días viernes y sábado, solo para las carreras de Licenciatura en Contaduría, Licenciatura en Administración.

Me encuentro estudiando la Licenciatura en Administración en el sistema escolarizado en el horario matutino de 7 de la mañana a 1:30 de la tarde, actualmente me encuentro terminando el sexto semestre de mi carrera en línea.

La Covid-19 ha venido a cambiar todo el ámbito de mi educación desde hace más de un año cuando informaron sobre la primera persona en Nayarit contagiada, antes de eso nos habían dado unas “mini vacaciones”; así las llamaron mis profesores, de las cuales volveríamos en 15 días, sin saber que se alargarían más de los que habíamos pensado, todo esto fue muy nuevo, nunca antes se había manejado la educación en línea, mucho menos pensé que me tocaría recibirla así, fueron grandes cambios después de estar acostumbrada a una rutina, a convivir con compañeros y maestros que te ayudan mucho mejor con las dudas que pudieran salir al dar sus clases, a diferencia de hoy en día, que estamos frente a la computadora o teléfono viéndolos a todos atrás de esa pantalla.

Para mí fue todo un reto, ya que todo era completamente desconocido; desde el manejo de la plataforma hasta la interacción con mis maestros y compañeros. En menos de una semana tuvimos que aprender a utilizar las diferentes plataformas que nos

in dicaban, ya que para culminar el semestre que estábamos cursando en ese entonces, se utilizó el *WhatsApp* para la comunicación y *Schoology*, esta última nunca la había escuchado, mucho menos usado. Siempre tuvimos problemas con el cumplimiento de tareas ya que no se “subían” como nos marcaba la plataforma.

En el siguiente ciclo escolar nos dijeron que cambiáramos la forma de trabajar, lo que implicó, de nuevo, aprender a manejar diversas herramientas, ahora *Classroom*, donde nos realizarían video llamadas de acuerdo a nuestro horario y *WhatsApp* se utilizaría sólo para dar avisos.

Aquí fue donde empecé a tener más complicaciones, ya que había dos factores que no me favorecían: el no saber utilizar la plataforma y la señal de mis datos, ya que en donde vivo no se tiene buena conectividad en el teléfono y no contaba con internet y el contratar un servicio me salía muy caro, ya que los cables para la conexión pasaban muy lejos.

Pero, a pesar de eso, sabía que de alguna manera tenía que salir adelante en mis clases. Tuve muchos errores y problemas con el manejo de la plataforma, pero eso me ayudó a aprender, a saber, que no lo podía hacer de nuevo y mejorar.

Con la señal para conectarme “batallé” miles de veces y sigo batallando, pues a media clase o en pleno examen me “sacaba” y me perdía de lo que estaba hablando el maestro. Sin duda alguna no es fácil, por más que digamos, o los maestros lo hagan saber, cada estudiante vive de una manera diferente sus clases en línea.

Las clases en línea y tareas influyen en los estados de ánimo, sin duda te estresas más, lloras, gritas, aparecen muchas emociones, y buscas la manera de sacar la impotencia que a veces sientes. Todo esto ha ocasionado desvelos, nada es igual a cuando estábamos en clases presenciales, hay más tareas por entregar, de las cuales, muchas de ellas no se tiene el conocimiento ni la manera de cómo hacerlas; trabajas el doble y entiendes menos en clases, no puedes preguntar por qué, una de dos: se burlan tus compañeros o el profesor ignora tu pregunta, te toca explicar temas de exposición que a veces comprendes, aplican exámenes con muy poco tiempo para desarrollarlos y la consecuencia recae en responder lo primero que se te ocurre. Todo esto me hace reflexionar sobre como las cosas pueden cambiar de un día para otro, el cómo se presentan retos como este nuevo que estamos viviendo, sin embargo, teniendo la actitud positiva y proactiva, se puede superar.

Sin duda alguna los maestros siempre serán clave para que las clases en línea funcionen, me han tocado maestros buenos y no tan buenos, profesores comprometido, los cuales han tratado de hacer las clases más dinámicas para entender mucho mejor los temas, que han dado espacios para resolver dudas, y otros que no han sido muy comprometidos, quienes a pesar de pedirles ayuda en alguna duda no lo han hecho o simplemente dicen la próxima clase vemos eso y no le dan seguimiento.

La verdad siento que esto de clases en línea no me favorece ya que la dinámica es muy diferente, nada se iguala con la interacción y explicación que recibíamos antes de cada tema de la materia, no aprendes igual, no se comprende de igual forma. Sin duda,

existen cosas buenas y malas que se pueden rescatar de esta situación, pero, sin duda alguna, considero que las clases presenciales es una mejor modalidad para la enseñanza aprendizaje.

Estoy por concluir la carrera y espero que esta problemática no influya en mi preparación y titulación. Espero obtener los conocimientos necesarios para poder ejercer mi carrera en un futuro, ya que hay muchos temas que no se comprenden de la misma forma en la modalidad virtual.

Hay una gran diferencia entre la evaluación en clases presencial y en línea, como lo es la diferencia en la manera de trabajar, en este sentido, anteriormente cuando se tomaban las clases de manera presencial, los profesores daban más tiempo para la realización de las tareas y antes de eso explicaban y ponían ejemplos para saber de lo que trataría, teníamos más tiempo para los exámenes así pensar las respuestas y volver a revisar, para los proyectos finales explicaban antes los criterios para realizarlos o bien comentaban un poco de lo que debía de incluir. Actualmente, en la modalidad en línea dejan tareas, sin embargo, la diferencia radica en que las actividades que cargan a la plataforma no te las explican y dejan mayor número de actividades de lo acostumbrado. Los exámenes se realizan en un menor tiempo, aproximadamente el 50% menos de lo que daban antes y ahora ponderan con mayor puntaje en comparación con las demás actividades, con respecto a la evaluación; en cuanto a las exposiciones, muchas veces asignan los temas sin mencionar de donde podemos sacar información para no confundir más a los compañeros ya que a veces tenemos que dar las clases nosotros sin

que el maestro refuerce. En trabajos finales, en muchas ocasiones no se lleva a cabo la retroalimentación necesaria. La evaluación es muy diferente ya que muchos maestros no toman en cuenta la asistencia y cuando compañeros solo entregan trabajos tienen la oportunidad de acreditar hasta con mejores calificaciones y eso no me parece justo.

De igual forma considero que algunas de las estrategias deben de implementar los docentes para apoyar a los estudiantes es buscar la manera de interactuar y realizar retroalimentaciones de los temas, por si surgen dudas por parte de los alumnos, crear sus clases un poco más didácticas donde sea menos información pero que sin duda sean entendibles, donde no solo concentren el mayor del porcentaje para evaluar en solo un rasgo sino que sea igualitario, que tomen muy en cuenta la asistencia ya que si algún alumno no entra a todas las clases reciba un tipo de sanción ya que uno hace su esfuerzo por entrar y ellos a veces sacan mejores calificaciones, deben realizar un cronograma de actividades donde solo suban las necesarias y cada una traiga consigo una explicación ya que así solo cumplimos por cumplir sin saber lo que estamos haciendo y nos da mucho estrés el tener muchas actividades para el mismo día.”

Conclusión

En conclusión, es evidente que al no tener presente un plan de contingencia previo dentro de las instituciones universitarias se han crecentado posibles problemáticas en cuanto a medidas sanitarias y, por supuesto, atender los contenidos académicos y emplear las plataformas de aprendizaje que exige la nueva modalidad en línea para facilitar el aprendizaje de los estudiantes a distancia. Sin embargo, actualmente se ha podido observar que, a pesar de la constantes actualizaciones y capacitaciones tanto a alumnos como a docentes, la brecha tecnológica ha incrementado la desigualdad entre los actores educativos.

A partir de las circunstancias actuales el debate que enfrentó la escuela universitaria a partir de la pandemia asociada al Covid - 19 promueve una praxis "normal", en la que el alumnado sea capaz de auto ajustarse a los espacios presenciales y virtuales, es decir, modalidad mixta. De esta manera al adecuar las tecnologías, cuya existencia ya estaba presente en las aulas ignoradas por el alumno y poco empleadas por el docente, se tendría que reconocer que esta nueva normalidad ha permitido sacar provecho e incorporar el uso de TIC en el curriculum educativo.

Sin duda, la manera en que la pandemia afectó a distintas escuelas de educación superior, desde el punto de vista de los alumnos, destaca que se llevó a cabo un

proceso de adaptación bastante notable, aunque no definitivo. Se debe reconocer que tanto profesores como estudiantes han adquirido nuevas capacidades en el manejo de las TIC, gracias a la capacitación recibida por parte de sus respectivas instituciones y colaboradores. En este sentido, es importante hacer énfasis en que el diseño y operación de una reforma educativa con un nuevo paradigma, presenta cambios sustanciales y de profundidad, ya que, se ha visto la manera de implementar diseños y programas curriculares actualizados y cada vez más cercanos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sin duda, coadyuva para avanzar en materia de la práctica educativa e investigativa de los principales actores como son los estudiantes. En tanto que el modo de enseñar pase de lo tradicional a lo modular por proyectos virtuales. Por tanto, la estructura curricular del plan y programa de cada nivel, asume la realidad educativa para mejorar ante los cambios. (Canto, 2016).

La tarea del estudiante y del profesorado, es un reto que en pleno siglo XXI y, actualmente, a raíz de la pandemia del COVID -19, ha incrementado el uso e implementación de TIC de manera exponencial durante la pandemia. Es indudable que, para la transformación de la sociedad escolar, la escuela en la que los futuros profesionistas se desarrollan, dentro de sus diferentes áreas de profesionalización, serán hábiles en pensamiento, desarrollarán competencias y habilidades que pondrán en práctica en su posterior campo laborar. Con relación a lo anterior, es posible que el involucrar los proyectos

de vida los diferentes procesos pedagógicos, la búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos se desarrolle de manera complementaria.

Sin embargo, el rol del docente actual cada vez más demandante, necesita de habilidades y herramientas para desempeñar su función con las nuevas generaciones de estudiantes. En este sentido, la urgencia de preparar, o bien capacitar, a los docentes de acuerdo a las nuevas necesidades y nuevas exigencias del mundo actual, tal como se ha transformado, y que seguirá transformándose, plantea diversos factores que se deben atender. Es decir, necesidad de capacitar a los actores educativos, bajo la adecuación de los planes y programas de estudio, tomando en cuenta que ahora se vive en una nueva normalidad y que, en los planes de estudio, se deben reflejar una modificación a los perfiles de egreso de los estudiantes, o bien aprendizajes comunes para alcanzar una formación integral, perfil docente, así como los procesos de evaluación.

Evidentemente, ésta es una tarea para los tomadores de decisiones, para aquellos que han decidido avanzar sin importar la adversidad de la actual epidemia, para los hacedores de políticas públicas que intervienen directamente en estos procesos y que han tomado en consideración las políticas anteriores para generar un gran impacto dentro de la esfera educativa, estos cambios representan inclusión, universalidad e innovación como los pilares fundamentales para lograr la cohesión social y educativa.

Referencias

- ANDRADE, JESÚS ALBERTO (2010). RESEÑA DE "LA SOCIEDAD ROJA: UNA VISIÓN GLOBAL" DE MANUEL CASTELLS (ED.). ENL @ CE: REVISTA VENEZOLANA DE INFORMACIÓN, TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO, 7 (1), 139-141. [FECHA DE CONSULTA 20 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 1690-7515. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=82312576009](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82312576009)
- CASTRO ZUBIZARRETA, A., PATERA, S., & FERNÁNDEZ, D. (2020). ¿CÓMO APRENDEN LAS GENERACIONES Z Y ALPHA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE? IMPLICACIONES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER.
- CHIRINOS, NILDA (2009). CARACTERÍSTICAS GENERACIONALES Y LOS VALORES. SU IMPACTO EN LO LABORAL. OBSERVATORIO LABORAL REVISTA VENEZOLANA, 2 (4), 133-153. [FECHA DE CONSULTA 28 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 1856-9099. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=219016846007](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016846007)
- BOSCO, M. D. & BARRÓN, H. S. (2008). LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO: NARRATIVA DE UNA HISTORIA SILENCIOSA. MÉXICO: UNAM NESCO.
- EDEL-NAVARRO, R. (2008). "EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EFICIENCIA TERMINAL EXITOSA: EL CASO DE LA SEDE TEJUPILCO EN LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY" PÁG. 16 RED,
- FERNÁNDEZ-CARRIÓN, MIGUEL-HÉCTOR (2008). CONTROL SOCIAL EN LA SOCIEDAD RED. NÓESIS. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, 17 (33), 84-114. [FECHA DE CONSULTA 20 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 0188-9834. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=85912926005](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85912926005)
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. (S.F.). SIC MÉXICO SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL: UNIVERSIDADES. [HTTPS://SIC.CULTURA.GOB.MX/LISTA.PHP?TABLE=UNIVERSIDAD&DISCIPLINA&ESTADO_ID](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&disciplina&estado_id)
- HERNÁNDEZ MORENO, JAZMÍN. (2016). LA MODERNIDAD LÍQUIDA. POLÍTICA Y CULTURA, (45), 279-282. RECUPERADO EN 21 DE JULIO DE 2021, DE [HTTP://WWW.SCIOLO.ORG.MX/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S0188-77422016000100279&LNG=ES&TLNG=ES](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000100279&lng=es&tlng=es).
- MORÍN, EDGAR. (2005). LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. AUTOR: EDGAR MORÍN. EDICIÓN: UNESCO. NO. DE PÁGINAS: 109. AÑO: 2001. RA XIMHAI, 1(3), 653-665. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.UAIM.EDU.MX/WEBXIMHAI/EJ-03ARTICULOSPDF/RE04.PDF](http://www.uaim.edu.mx/webximhai/EJ-03ARTICULOSPDF/RE04.PDF)

- PÉREZ-ESCODA, ANA Y CASTRO-ZUBIZARRETA, ANA Y FANDOS-IGADO, MANUEL (2016). LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA GENERACIÓN Z: CLAVES PARA SU INTRODUCCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *COMUNICAR*, XXIV (49), 71-79. [FECHA DE CONSULTA 28 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 1134-3478. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=15847434008](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15847434008)
- SÁNCHEZ ESPINOZA, ARIEL Y CASTRO RICALDE, DIANA (2013). CERRANDO LA BRECHA ENTRE NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS INFORMÁTICAS E INFORMACIONALES. *APERTURA*, 5 (2), 6-15. [FECHA DE CONSULTA 28 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 1665-6180. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=68830444002](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444002)
- SALGADO GARCÍA, EDGAR (2015). LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN MODALIDAD VIRTUAL DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE POSGRADO (TESIS DE DOCTORADO). UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA, SAN JOSÉ, COSTA RICA.
- SILVA, SÉRGIO ROBERTO DA Y VELOSO SALGADO, MARIA HELENA Y BENTO LUIZ, VALKÍRIA Y HERNANDEZ AROS, LUDIVIA (2019). LA TEORÍA DE LAS GENERACIONES ENTRE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: LA PERCEPCIÓN DE CALIDADES DE GOOGLE APPS PARA LA EDUCACIÓN. *REVISTA CIENTÍFICA HERMES*, 23 (), 98-121. [FECHA DE CONSULTA 28 DE JULIO DE 2021]. ISSN: DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=477658117005](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477658117005)
- SILVESTRE, EMMANUEL Y CRUZ, OLIVER (2016). CONOCIENDO LA PRÓXIMA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DOMINICANOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. *CIENCIA Y SOCIEDAD*, 41 (3), 475-503. [FECHA DE CONSULTA 28 DE JULIO DE 2021]. ISSN: 0378-7680. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=87048049003](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87048049003)
- SUPERIOR, S. E. (8 DE AGOSTO DE 2019). OBTENIDO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: [HTTPS://DFA.EDOMEX.GOB.MX/SITES/DFA.EDOMEX.GOB.MX/FILES/FILES/NEM%20PRINCIPIOS%20Y%20ORIENTACIO%C3%ADN%20PEDAGO%C3%ADGICA.PDF](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/nem%20principios%20y%20orientacio%C3%ADN%20pedago%C3%ADgica.pdf)
- UAN (2011). OFERTA EDUCATIVA. [HTTP://WWW.UAN.EDU.MX/ES/LICENCIATURA-ENCiencias-DE-LA-EDUCACION](http://www.uan.edu.mx/es/licenciatura-enciencias-de-la-educacion)
- UAN. (2011). PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2016-2022 DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. [HTTP://WWW.UAN.EDU.MX/D/A/SG/LEGISLACION/PLAN_DE_DESARROLLO_INSTITUCIONAL.PDF](http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/legislacion/plan_de_desarrollo_institucional.pdf)
- UNIVERSIDAD IXTLAHUACA CUI (2021). OFERTA ACADÉMICA, PERFIL DE INGRESO. [HTTP://WWW.UICUI.EDU.MX/OFFERTA-ACADEMICA/LICENCIATURAS/EDUCACION-HUMANIDADES/EDUCACION](http://www.uicui.edu.mx/oferta-academica/licenciaturas/educacion-humanidades/educacion)
- UNIVERSIDAD IXTLAHUACA CUI (2021). OFERTA ACADÉMICA, PERFIL DE EGRESO. [HTTP://WWW.UICUI.EDU.MX/OFFERTA-ACADEMICA/LICENCIATURAS/EDUCACION-HUMANIDADES/EDUCACION](http://www.uicui.edu.mx/oferta-academica/licenciaturas/educacion-humanidades/educacion)

- UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA. (2020). PROYECTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI. [HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1QGu88VvfDLPP8NHWHMRY3IzWObe98Dpe/view](https://drive.google.com/file/d/1QGu88VvfDLPP8NHWHMRY3IzWObe98Dpe/view)
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA AUTÓNOMA DE SINALOA. (S.F.). EL PERFIL DEL PROFESOR EN EL MODELO UNIVERSITARIO BASADO EN COMPETENCIAS: [HTTP://SAU.UAS.EDU.MX/PDF/CONFERENCIA_RENE_THIERRY_EL_PERFIL_DEL_PROFESOR_EN_EL_MODELO_UNIVERSITARIO_BASADO_EN_COMPETENCIAS_JORNADA-ACADEMICA-UAS_25-JUNIO-2015.PDF](http://sau.uas.edu.mx/pdf/conferencia_rene_thierry_el_perfil_del_profesor_en_el_modelo_universitario_basado_en_competencias_jornada-academica-uas_25-junio-2015.pdf)
- UNESCO (2008), APRENDIZAJE ABIERTO Y A DISTANCIA. CONSIDERACIONES SOBRE TENDENCIAS, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS, MONTEVIDEO, URUGUAY: UNESCO/EDICIONES TRILCE.
- UNESCO (2020) APRENDIENDO EN CASA: EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA TODOS. MÉXICO.
- UPES (S.F.). OFERTA EDUCATIVA, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA. [HTTP://WWW.UPES.EDU.MX/PORTAL/INDEX.PHP/LICENCIATURA-EN-PEDAGOGIA](http://www.upes.edu.mx/portal/index.php/licenciatura-en-pedagogia)
- UPES (S.F.). OFERTA EDUCATIVA, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA. [HTTP://WWW.UPES.EDU.MX/PORTAL/INDEX.PHP/LICENCIATURA-EN-PEDAGOGIA](http://www.upes.edu.mx/portal/index.php/licenciatura-en-pedagogia)
- UPES. (S.F.). PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO 2017-2021. [HTTPS://UPES.EDU.MX/PORTAL/PDF/POA/PIDEUPES2017-2021.PDF](https://upes.edu.mx/portal/pdf/poa/pideupes2017-2021.pdf)

La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones sobre la enseñanza virtual en educación superior durante la pandemia de Covid-19, se publicó en agosto del 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Ernesto Terramar

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Reflexiones sobre la enseñanza virtual en nivel superior durante la pandemia de Covid-19

Aunque la pandemia ha traído consigo adversidad y dolor, desde el punto de vista de la investigación educativa también supone una inmejorable oportunidad de observar la reacción de los distintos actores implicados frente a un suceso de alcances globales para el que absolutamente nadie estaba preparado. Ese es el espíritu que nos animó a publicar “La educación en tiempos de pandemia”, serie de tres libros digitales cuyo objetivo es abarcar igual número de niveles educativos: básico, superior y posgrado. El presente volumen aborda experiencias en España, México y Argentina.