

BRECHAS EDUCATIVAS Y DIGITALES: una mirada desde los sujetos

COORDINADORES:

MA. ANABELL COVARRUBIAS DÍAZ COUDER

CECILIA VALLEJOS PARÁS

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER



Universidad
La Salle[®]
Noroeste



**PUBLICAR
AL SUR**
EDITORIAL
UN PROYECTO COPIS



Universidad
La Salle[®]
México

Los coordinadores:

María Anabell Covarrubias Díaz Couder. Maestría en Tecnologías de Información y Doctora en Educación por Universidad La Salle Noroeste, A.C. Ingeniera en Sistemas Computacionales por ITESM. A cargo de la Coordinación de investigación de Universidad La Salle Noroeste, México. Forma parte del claustro académico desde hace 30 años, del área de las TIC e Investigación, en la Licenciatura, Maestría y Doctorado de la universidad. Imparte cursos en el Instituto Tecnológico de Sonora del área de Ingeniería de Sw y la Maestría en Administración de Tecnologías de Información. Encargada de la Revista Ju'unea Revista de Investigación y El principio de la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación en torno al desarrollo de aplicaciones tecnológicas para procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de gestión de proyectos de desarrollo de software. Desde el 2021 se le otorgó el nombramiento de Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores del CONACHYT.

Cecilia Vallejos-Parás. Maestra de tiempo completo e investigadora de la Universidad La Salle, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y miembro de la International Observatory of School Climate and Violence Prevention, así como de la Red de Disciplina, Convivencia y Violencia Escolar del COMIE. Estudió el doctorado en Ciencias Sociales y Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana, la maestría en Análisis Político y Medios de Información en el ITESM, la licenciatura en Traducción de Lenguas en la Universidad Intercontinental, así como terminó los estudios de la licenciatura en Sociología por parte de la UNAM. Ha publicado artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales y varios capítulos de libros sobre convivencia escolar, derechos de los niños, niñas y adolescentes en la educación, violencia en la escuela, cultura ciudadana y cultura para la paz, entre otros. Es coeditora de la Revista Científica de Investigación de La Salle México y pertenece a los Grupos de Investigación "Educación con poblaciones vulnerables" de la Universidad La Salle México, y "Brecha digital y docencia lasallista" de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL).

María Bertha Fortoul Ollivier. Licenciatura en Pedagogía, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación y el Doctorado en Educación. Dictaminadora de los programas de actualización docente de la Secretaría de Educación Pública, del Programa Nacional de Posgrado de Calidad y de reportes de investigación en los Fondos Mixtos del CONAHCyT. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, en el nivel 1 en la subárea de educación.

**BRECHAS EDUCATIVAS Y DIGITALES: UNA
MIRADA DESDE LOS SUJETOS**

COORDINADORAS

Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder
Universidad La Salle Noroeste, A.C.

Cecilia Vallejos Parás- Universidad La Salle México

María Bertha Fortoul Ollivier
Universidad La Salle México

COEDICIÓN

Publicar al Sur, Universidad La Salle Noroeste

Colaboración

Universidad La Salle México

2023



CONSEJO EDITORIAL

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

DR. SIXTO CASTRO SANTILLÁN

Universidad de Valencia, España

DR. RAFAEL ROBERTO CÚNSULO

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán,
Argentina

MTRA. BARBARA ESMENIA PACHECO DA SILVA

Red Magdalenas Internacional - Teatro de las Oprimidas, São
Paulo, Brasil

DRA. PATRICIA GANEM ALARCÓN

Secretaría de Educación Pública y Grupo “Loga Escuelas en
Red”, México

DR. JEAN GRONDIN

Universidad de Montreal, Canadá

DRA. SIOBHAN FENELLA GUERRERO MC MANUS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de
Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
(CIICH), México

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

DR. LUIS PORTER GALETAR

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma Metropolitana
(UAM)-Xochimilco, México

DR. ALBERTO SANEN LUNA

Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, México

Brechas educativas y digitales: una mirada desde los sujetos / María Anabell Covarrubias Díaz Couder, Cecilia Vallejos y María Bertha Fortoul Ollivier, coords. – México: Publicar al Sur ; Universidad La Salle Noroeste ; Universidad La Salle México, 2023.

402p. ; 21 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN Publicar al Sur: 978-607-59968-0-6

ISBN Universidad La Salle Noroeste, A.C: 978-607-99260-1-4

Tecnología educativa – Aspectos sociales – México. 2. Enseñanza remota de emergencia – México. 3. Covid 19 (Enfermedad) – Aspectos educativos – México. I. Covarrubias Díaz Couder, María Anabell, coord. II. Vallejos Parás, Cecilia, coord. III. Fortoul Ollivier, María Bertha, coord.

CDD: 371.330972

LC: LC67.L3

Primera edición: octubre del 2023.

© 2023 Derechos reservados por el autor Sello Editorial Publicar al Sur y la Universidad La Salle Noroeste, A.C. D. R. © 2023 Sello Editorial Publicar al Sur ®

Publicar al Sur, Calle Xaxalco Mz5 Lt4 San Miguel Topilejo, Tlalpan, Ciudad de México, c. p. 14500.

El dominio en la Web es <http://publicaralsur.com>; Usuario del registro nacional de editores: Pis200305196

Universidad La Salle Noroeste, A.C. Calle Veracruz s/n, Norte, Cajeme, 85019 Cd. Obregón, Sonora, México.

El dominio en la Web es <http://www.lasallenoroeste.edu.mx>; Usuario del registro Nacional de Editores: USN910624

Este libro se publica luego de un dictamen por el sistema de doble enmascaramiento (“doble ciego”), según los criterios vigentes en la política editorial actual.

Diseño y cubierta: Equipo editorial de Publicar al Sur

El uso de los logotipos de PUBLICAR AL SUR, La Salle Noroeste y La Salle México, se usan en los términos de la carta de uso respectiva, exclusivamente para esta publicación.

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER.	11
CAPÍTULO 1: Reflexiones sobre la ética frente al uso de la tecnología en educación, Alfonso Luna Martínez	25
CAPÍTULO 2: El pensamiento complejo y la ecología digital en la educación universitaria - Ideas ante las brechas digitales, Eusebio Olvera Reyes	55
CAPÍTULO 3: La gestión institucional y académica de instituciones de educación lasallistas del Distrito México-Norte desde nivel preescolar a media superior en el confinamiento por el COVID-19, Alejandro Méndez González, José Humberto Salguero Antelo, Julio Chapa Martel, María Anabell Covarrubias Díaz Couder	97
CAPÍTULO 4: Acompañamiento durante pandemia a coordinadores de sección en las instituciones educativas lasallistas del norte de México, Carlos Arturo De León Vela	145

CAPÍTULO 5: Docentes universitarios lasallistas: realidades en torno a la docencia y al hogar durante la emergencia por COVID-19, Margarita Rosa Rendón Fernández, Judite Sanson de Bem, Cecilia Vallejos Parás, Moisés Waismann	177
CAPÍTULO 6: Experiencias de mujeres docentes universitarias lasallistas durante el periodo de confinamiento por COVID-19, Jaime Echeverría García, Cecilia Vallejos Parás	213
CAPÍTULO 7: Brecha Digital y docencia universitaria Lasallista: Una visión Tecnológica- Institucional, María Anabell Covarrubias Díaz Couder, Celina Gastelum Acosta, Felipe Gaytán Alcalá	251
CAPÍTULO 8: Docencia en el posgrado durante la pandemia por COVID-19: Aproximaciones desde el habitus tecno-digito-virtual docente, Leonardo Jiménez Loza	307
CAPÍTULO 9: Estudiar durante la pandemia. Un reto para los jóvenes y las instituciones, Juan Carlos Silas Casillas, Mónica Vivian Mascareño	351
SEMBLANZAS DE LOS AUTORES	389

INTRODUCCIÓN

María Bertha Fortoul Ollivier¹

Este libro intitulado *Brechas educativas y digitales: Una mirada desde los sujetos* nos acerca a disertaciones y a investigaciones realizadas sobre la vinculación entre prácticas institucionales y de enseñanza de escuelas de diferentes niveles educativos, las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) y las dinámicas personales, familiares y societales de distintos agentes durante el confinamiento por COVID-19. Múltiples temáticas se encuentran presentes: complejidad e incertidumbre, brechas digitales, prácticas institucionales y docentes, modelos educativos, percepciones sobre la tecnología, roles e identidades. Este texto reconoce que la comprensión de los fenómenos sociales es de naturaleza multidimensional, no lineal, lo que conlleva la no aceptación de un “pensamiento único” ni en las miradas epistemológicas y teóricas, ni en las políticas, ni las posibilidades de acción de los sujetos y las instituciones

Desde hace varios años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha buscado caracterizar e impulsar en los distintos países del mundo el de-

¹Maestra de tiempo completo-Investigadora de La Vicerrectoría de Investigación, Universidad La Salle, México. Correo electrónico: bertha.fortoul@lasalle.mx

sarrollo de políticas, líneas de acción y estrategias para las Sociedades de Conocimiento en torno a cuatro pilares, dos de los cuales -el acceso global a la información y al entendimiento, y el aprendizaje de calidad para todos (UNESCO, 2005)- aunado a la pandemia del COVID-19, forman parte de este macrocontexto actual que enmarcan, signan y son a su vez signados por los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto glocal, los recursos simbólicos, tecnológicos y pedagógicos de las instituciones educativas y de los docentes, vistos en su individualidad, juegan un papel relevante en el uso académico de las TIC'S, pues orientan por un lado a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de habilidades relacionadas con una participación más activa y éticamente responsable en la sociedad de conocimiento. Dentro de ellas se podrían mencionar la comprensión de problemáticas complejas del entorno y un esbozo de soluciones tentativas, el trabajo colaborativo intra e interdisciplinas e instituciones, el pensamiento crítico y el manejo de capacidades socioemocionales. Por otro lado, encauzan la gestión académica-administrativa de las instituciones y de las prácticas docentes en determinadas direcciones, delimitando y aportando sus marcas a los estilos de comunicación entre los distintos estamentos y dentro de cada uno de ellos, a los materiales de todo tipo para el aprendizaje, a los instrumentos requeridos de planeación y de evaluación, a los saberes a ser mediados, por mencionar solo algunos.

La experiencia en las últimas décadas ha demostrado que el simple acceso a la infraestructura de telecomunicaciones y equipos informáticos no es suficiente para aprovechar los beneficios de las TIC'S. Existe un conjunto complejo de factores, presentes en los distintos textos de este libro, de índole social, económico, educativo, ético, psicológico, institucional y aspectos conceptuales que determinan el aprovechamiento efectivo de estas tecnologías, que los distintos sujetos interactúen con los saberes y que los aprendizajes disciplinares y convivenciales puedan ser propiciados. Quisiera enfatizar dos elementos: a) la centralidad de los sujetos: los procesos de educativos y los de enseñanza y aprendizaje se dan entre personas, cercanas o lejanas, presentes en el mismo tiempo o espacio o no, mismas o diferentes generaciones, búsquedas compartidas o no, por mencionar algunas posibilidades entre muchas más, pero en la base esas son relaciones entre personas. Sus elementos constitutivos internos –creencias, conocimientos y pensamientos, acciones, sentimientos, corporalidad, deseos- están presentes en dichas relaciones, caracterizándolas con determinadas cualidades; y b) el elemento teórico, centrado tanto en los nombres y características propios de hechos y situaciones presentes en las aulas e instituciones escolares como en los vínculos explícitos y argumentados con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje. Términos tales como mediación, interacción, comunicación, retroalimentación, trabajo colaborativo, sociabilidad, multimodalidad, distancia-presencia socioafectivas, autorregulación, cali-

dad de la educación, identidad pública o en línea, entre muchos más requieren ser conceptualizados de manera que permitan dar cuenta de fortalezas, posibilidades y límites de los procesos de enseñanza y aprendizaje e-learning, a distancia, enseñanza remota de emergencia, híbrido o mixto, presencial, pero también de sus implicaciones en lo didáctico, en lo pedagógico, en la gestión institucional, en lo personal-docente y en lo personal-discente.

Este texto: *Brechas educativas y digitales: una mirada desde los sujetos*, escrito por investigadores y docentes de distintas universidades latinoamericanas, coordinado por Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder de la Universidad de La Salle Noreste, A.C., Cecilia Vallejos Parás de la Universidad La Salle México y María Bertha Fortoul Ollivier de la Universidad La Salle México, centralmente de inspiración lasallista, acerca a los lectores a disertaciones y a sistematizaciones, acerca del acceso y uso de las TIC'S para seguir con la labor formativa de las instituciones escolares de la educación obligatoria y de la superior durante el confinamiento doméstico por pandemia por el COVID-19. Los diferentes capítulos nos acercan a dicha temporalidad (marzo 2020-junio 2021) privilegiando a los sujetos que conforman los distintos espacios educativos (autoridades intermedias, docentes y estudiantes), reconociendo diversos roles (laboral, escolar, familiar –como padres de familia, pero también como hijos o esposos-) y su ser de persona, algunos de ellos desde la perspectiva del género.

Los distintos textos que componen este libro dan cuenta de este objeto de estudio en una tensión constante entre, por un lado, la amplitud, en una mirada que vincula factores sociales, pedagógico-didácticos, psicológicos, económicos, filosóficos, tecnológicos y por el otro, la profundidad, centrándose en uno de ellos. A esta delimitación necesaria en los acercamientos investigativos, este texto da cuenta de uno más: la consideración de la viabilidad de los instrumentos diseñados para recolectar la información deseada en contextos no presenciales. La creatividad en el diseño de reactivos y la accesibilidad tecnológica de los instrumentos para un público diverso y no necesariamente alfabetizado fueron aspectos indispensables a lo largo de estas indagaciones.

Cada texto, que se describirá brevemente a continuación, permite, al lector, reconocer algún aspecto de esta gran metamorfosis societal, desde unos lentes particulares: las instituciones escolares y sus distintos espacios, desde la mirada de los sujetos.

En el Capítulo 1: Reflexiones sobre la ética frente al uso de la tecnología en educación, Luna aborda la formación tecnológica enfatizando su no neutralidad, recalcando su imperativo ético, entendido como la fuerza moral que impulsa los actos cotidianos. Reconoce que socialmente se requiere hablar e impulsar desde ahí procesos críticos en torno al uso de la tecnología en la sociedad contemporánea. Reconocen también que el acto educativo es en sí mismo un acto ético, por lo que la conjunción de

ambas acciones requiere ser considerada como algo relevante en la discusión académica en la actualidad, centrándose en la reflexión de los dispositivos formativos más pertinentes que deriven en un uso responsable socialmente de las tecnologías. Concreta el análisis ético en distintos medios empleados para el aprendizaje, tales como aprendizaje personalizado, uso de realidades aumentadas, gamificación, educación híbrida, inteligencia artificial. Termina haciendo un llamado a los profesionales de la educación universitaria a incorporar la mirada ética ante las tecnologías y a debatir al respecto.

En el Capítulo 2: El pensamiento complejo y la ecología digital en la educación universitaria. Ideas ante las brechas digitales, de Olvera se centra en el bucle entre el individuo-la sociedad que le lleva a auto-eco-organizarse en un mundo plagado de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedades (VICA) que requiere del uso de las tecnologías. El texto se centra en las instituciones escolares y el impacto en ellas y en la sociedad en su conjunto de la brecha digital en aspectos de calidad educativa, de uso del conocimiento, de interacciones humanas, del desarrollo de habilidades. En su análisis de las instituciones, la complejidad ocupa un lugar preponderante, considerándola como un elemento adyuvante y opositor ante los componentes de la VICA y las brechas digitales como otro elemento más que está en movimiento en esta auto-eco-organización.

En el Capítulo 3: La gestión institucional y académica de instituciones de educación lasallistas del Distrito México-Norte desde nivel prees-

colar a media superior en el confinamiento por el COVID-19, Méndez, Salguero, Chapa y Covarrubias presentan un análisis crítico en torno a la gestión institucional y académica en 18 instituciones educativas a partir de la irrupción del nuevo contexto educativo durante el confinamiento doméstico. Variables centradas en la persona y en los distintos apoyos y funciones de los miembros de la comunidad educativa, en el espacio doméstico e infraestructura digital y de la institución en sus elementos académicos –centralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje- y administrativos fueron investigadas a partir de cuestionarios a los coordinadores de los departamentos de calidad institucional o áreas afines. Los resultados describen y valoran distintas acciones relativas a la capacitación, acompañamiento psicológico y espiritual, normativa para las clases a distancia, modificaciones en distintos elementos de las prácticas didácticas (incorporación de estrategias, dosificación de contenidos, cambios en la evaluación, recursos tecnológicos) tanto en asignaturas curriculares como cocurriculares. Las encuestas y entrevistas fueron las vías de comunicación más empleadas por los administrativos para reconocer lo que estaba sucediendo en la institución.

Un artículo más en el nivel educativo de la educación obligatoria, en el Capítulo 4: Acompañamiento durante pandemia a coordinadores de sección en las instituciones educativas lasallistas del norte de México, De León sostiene que la figura del acompañante es clave en la atención integral de

los sujetos que componen la comunidad educativa, reconociendo sus demandas socioemocionales. Ello supone una atención a los estudiantes y de los docentes. Si bien hay una tradición al respecto en las instituciones educativas lasallistas de cómo hacerlo, los cambios de época y de expectativas van cuestionando la manera en cómo se ha llevado a cabo, así como la escasa sistematización de lo realizado en un siglo al respecto. La investigación se centra en los coordinadores de sección de las distintas instituciones educativas del Distrito México Norte (84) desde sus representaciones sociales sobre el acompañamiento en general y el lasallista en particular, así como la experiencia personal vivida durante la pandemia. Se recolectó la información a partir de encuestas con preguntas abiertas, misma que fue analizada desde categorías inductivas y el conteo de palabras. Las respuestas dan cuenta de que dichas representaciones incluyen rasgos como escucha, cercanía, formar comunidades, calidez entre muchos más; y entre los medios más utilizados las llamadas telefónicas, pláticas entre pares o con autoridades.

El Capítulo 5. Docentes universitarios lasallistas: realidades en torno a la docencia y al hogar durante la emergencia por COVID-19, de los autores Rendón, Sanson de Ben, Vallejos y Waismann, se enfoca en los aspectos demográficos y académicos de los docentes lasallistas en América Latina, y su posible vinculación con el ámbito personal y privado de los académicos. A partir de una encuesta aplicada

a 297 docentes de 16 IES lasallistas, se acercan a las características de la población desde lo académico, el hogar y lo económico, centrado en la inversión en tecnología. Con respecto al espacio del hogar, el texto profundiza en lo que el confinamiento conllevó en adaptaciones personales y familiares en cuanto a espacios, recursos de todo tipo, dinámicas, tiempos. Entre los hallazgos, se vislumbra que la labor docente durante el confinamiento COVID-19 se vio mermada en términos generales por las dificultades en cuanto al espacio y a la dinámica familiar dentro del hogar, así como también por el incremento no reconocido a los horarios de trabajo y por la incertidumbre económica que vivió la región latinoamericana. Sin embargo, los datos muestran también diferencias importantes entre los docentes, al no ser un grupo compacto.

Los autores Echeverría y Vallejos, en el Capítulo 6: Experiencias de mujeres docentes universitarias lasallistas durante el periodo de confinamiento por COVID-19, enfocan las distintas estrategias puestas en marcha por mujeres docentes universitarias en lo académico y en lo personal para atender la docencia en la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), el hogar y su persona. La investigación fue de corte fenomenológica, basada en entrevistas a mujeres voluntarias, docentes universitarias y con hijos en torno a tres grandes categorías: 1) Experiencias docentes relativas a la impartición de clase fuera del recinto universitario. 2) Transformación de las dinámicas familiares y 3) Vivencias

personales, enfatizando las emociones que padecieron durante el confinamiento. El análisis realizado por Echeverría y Vallejos sobre las voces-vivencias de las docentes enfatizan retos, dificultades, sentimientos, redes de apoyo, organización de tareas, relaciones familiares y estrategias puestas en juego para que los tres mundos –ser mujer, madre y docente- se dieran de la mejor manera factible.

El Capítulo 7, Brecha Digital y docencia universitaria Lasallista: Una visión Tecnológica- Institucional, retoma el contexto de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías como herramienta no solo en su sentido técnico, sino también en cuanto lo didáctico y lo institucional, a partir de un esquema de transición de la enseñanza presencial a digital en las IES y en relación con el esquema familiar. La investigación de los autores Covarrubias, Gastelum y Gaytán es de corte exploratorio cuantitativo, con base a un cuestionario, previamente piloteado. Participaron 297 docentes de cuatro países. Desde un concepto amplio de brecha digital, los resultados refieren no solo al acceso a recursos tecnológicos (computadora, internet, software, plataformas) y a un manejo de los mismos, sino a otras condiciones institucionales que inciden en la enseñanza virtual: uso de espacios, políticas institucionales, infraestructura tecnológica, capacitación, acceso a recursos digitales. A ellos, la investigación incorpora una mirada sobre las mejores prácticas realizadas por los docentes durante la contingencia y los retos y obstáculos de todo tipo que enfrentaron. Sostienen en las conclusiones que la virtualidad llegó para

quedarse y que se requiere potenciar un diálogo entre ésta y la presencialidad.

Jiménez, en el Capítulo 8, Docencia en el posgrado durante la pandemia por COVID-19: Aproximaciones desde el *habitus* tecno-digito-virtual docente, presenta una investigación realizada en el seno de una Facultad de la Universidad La Salle, México para Identificar los rasgos principales del *habitus tecno-digito-virtual* de los docentes durante la pandemia por COVID-19 y el papel que jugó este en el proceso de adaptación a la docencia digito-virtual. Desde una descripción de las situaciones vividas por las instituciones universitarias para hacer frente a la pandemia y sus impactos, así como del concepto de brecha digital y de las diversas implicaciones de la educación virtual, Jiménez acerca a los lectores al objeto de estudio de su investigación: el *habitus* tecno-digito-virtual de los docentes de posgrado. Retoma el planteamiento Bourdeano de *habitus* como las disposiciones para apreciar o valorar ciertas prácticas, en este caso las relativas a lo tecnológico, que incluye lo digital y lo virtual. La investigación está organizada en torno a cuatro categorías: 1) Condiciones objetivas, 2) Representaciones sociales y disposiciones incorporadas (*illusio*), 3) Sentido práctico (*hexis*) y 4) Estructura estructurante y a partir de ellas se presentan los resultados. Éstos muestran el *habitus* tecno-digito-virtual de los docentes de posgrado está precarizado y que configuraron escasamente el *ethos* didáctico. Sus creencias en torno a la posibilidad de una formación de calidad a partir de la virtualidad son poco favorables.

El Capítulo 9: Estudiar durante la pandemia. Un reto para los jóvenes y las instituciones, de Silas

y Vivian, acerca a los lectores a diferentes acciones implementadas desde los docentes, las instituciones escolares en su conjunto y los gestores para “continuar” con la oferta de estudios universitarios durante la primera fase de la contingencia por pandemia COVID-19. En dicha fase de la pandemia, la vida de los estudiantes y de los docentes y las dinámicas institucionales sufrieron cambios importantes en rubros tales como: las rutinas y tradiciones de la vida escolar, en la socialización, en la preocupación por el bienestar de las personas, en las habilidades tecnológicas, en el uso del tiempo. Presentan los datos de una investigación nacional exploratoria a jóvenes universitarios sobre su experiencia “frente a la pantalla” por causa del confinamiento por COVID-19. Los resultados dan cuenta de aspectos académicos profesionalizantes y de desarrollo de habilidades blandas, de socialización, socioemocionales y didácticos referidos al estudio “frente a la pantalla”, así como del imaginario sobre lo que esperan de su formación profesional y al asistir al campus universitario. Focalizan, más adelante, en el modelo de la Universidad La Salle Noroeste “*Híbrido-Flexible Centrado en la Persona*” para sostener la gestión universitaria durante el mismo periodo del confinamiento.

El confinamiento por pandemia COVID-19 puso en marcha metamorfosis en las maneras de educarse y laborar, que, si bien ya venían encaminándose desde hace un poco más de dos décadas, sus ritmos se intensificaron. Este libro da cuenta,

desde diferentes aristas de este gran cambio, durante un momento álgido, signado por muchas incertidumbres, decisiones apresuradas, creatividad, adaptación a circunstancias diversas, procesos de gestión académica y administrativa implementados y modificados sobre la marcha. Aporta al conocimiento sobre lo que pasó durante estos dos años escolares (2019-2020; 2020-2021). El paso del tiempo y estudios posteriores relativos a las representaciones y acciones de este momento como de las etapas posteriores –la llamada pospandemia-, así como una sistematización de los textos escritos en la inmediatez del fenómeno, nos permitirán como humanidad comprender mejor estas metamorfosis, valorarlas de cara a la formación de cada persona, de la ciudadanía y de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. Disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

CAPÍTULO 1: REFLEXIONES SOBRE LA ÉTICA FRENTE AL USO DE LA TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN

Alfonso Luna Martínez¹

RESUMEN

El presente capítulo aborda el tema de la formación ética frente al uso de la tecnología en la *era de los datos*, un asunto importante por los efectos negativos que puede producir la operación o apropiación acrítica de la misma en la vida de las personas. Argumentar sobre la ética en este campo implica poner énfasis en el actuar cotidiano, que además de ser presencial, ahora es virtual e híbrido; esto porque nuestras acciones (fácticas o digitales) devienen de ciertos principios y valores, pero en su realización, también los afianzan o ponen en duda. El texto inicia con la referencia de la conceptualización de ética desde donde se entiende la realidad, a saber, la fuerza moral de las acciones históricas; se sigue con un análisis reflexivo de las implicaciones que ésta tiene con la tecnología, en tiempos de la *Cuarta Revolución Industrial* y las necesidades de un *Gran reinicio* de la humanidad ante sus condiciones.

¹Jefe de Investigación de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la DGENAM, Ciudad de México. alflunmar@gmail.com

Desde este planteamiento, se cuestionan las orientaciones éticas en el mundo neoliberal, que son –cuando menos– inadecuadas para el desarrollo de posicionamientos éticos coherentes con el interés colectivo. El trabajo concluye con algunas líneas reflexivas relacionadas con la ética propuesta – o necesaria – para desarrollar mejores condiciones humanas y planetarias en nuestra época, con tal propósito, se realiza una argumentación para contribuir a la formación ética proporcional frente al uso de la tecnología.

Palabras clave: ética, era de los datos, educación, docencia, formación, revolución industrial, tecnología.

INTRODUCCIÓN

Este texto pretende cuestionar la formación tecnológica acrítica del mundo capitalista neoliberal, para proponer otra, orientada por el interés colectivo. El asunto resulta importante, porque en nuestra época, el advenimiento de la pandemia COVID-19; así como de las tendencias educativas y laborales que señala Gartner (2022) y Google (2022) han develado la urgencia de formar desde los diferentes niveles educativos, entre los que se desataca el superior, en relación con el aprovechamiento de la tecnología para construir mejores condiciones colectivas en múltiples áreas.

En palabras de Rodríguez (citado Por Meneses, 2023):

Desde el punto de vista pedagógico, [se] recomienda preservar y reforzar competencias cognitivas fundamentales como, por ejemplo, la capacidad de verificación y de evaluación de cualquier enunciado que te de una inteligencia artificial [...] y hacer un uso crítico, productivo y ético de las tecnologías (Meneses, 2023).

Con esta finalidad, inicio refiriendo la ética como norma moral para la acción histórica desde ciertas referencias, sigo con sus implicaciones con la tecnología y la era de los datos. En medio de la trayectoria del texto, hago un “viraje” hacia la Nueva Escuela Mexicana” que permita esbozar su sentido ético, lo cual es importante para entender la potencia que tienen en la consolidación de procesos formativos en la ética, particularmente los relacionados con la tecnología. Casi al final del texto regreso al tema de la tecnología desde las distintas tendencias que tiene, tanto a nivel general (que se mencionan como contexto) y en el sentido estricto con referencia a la educación. Por último, propongo algunas reflexiones y líneas formativas para la conformación de un *ethos* “prudente” con el cambio tecnológico. Invito al lector a conocer este texto y establecer un diálogo cognitivo que nos lleve a considerar la relevancia del tema y pensarlo desde mejores posiciones éticas.

La revisión de los temas morales es relevante, porque la actualidad educativa posee algunas proporciones tanto de saber, poder, subjetividad o

líneas de ruptura, que deben considerarse en los procesos formativos. Lo dicho justifica un análisis de las condiciones históricas –breves– de la conformación de la ética, desde los griegos clásicos, pasando por otros momentos en su desarrollo, hasta llegar a las propuestas beuchotianas analógicas. La construcción de un aparato filosófico y epistemológico será relevante para entender los límites y las posibilidades de la era tecnológica en los procesos formativos, lo que deseablemente puede contribuir a pensar críticamente los valores que guían el hacer educativo, desde su caracterización realmente existente, que es capitalista y neoliberal, para transitar a posiciones más acordes con el interés colectivo o social, incluso, el planetario.

En este trabajo se piensa la tecnología como un auxiliar para el desarrollo de la humanidad; pero no como el único medio para lograr bienestar. Exacerbar las potencias de la era tecnológica, considerándola como una forma de sustitución o hasta extinción de la humanidad, sería tan inadecuado como minimizar su impacto en la vida cotidiana de las personas. Es decir, tenemos una existencia mediada por la tecnología, hiperconectada y vigilada, donde el uso de los datos toma cada vez más importancia, de allí la necesidad de considerarlos analógicamente, es decir, dimensionarla en sus proporciones.

Dentro de esas proporciones tenemos las internacionales como lo son la Revolución tecnológica, el Gran reinicio, el uso de la Inteligencia Artificial, el Metaverso, entre otras derivaciones mencionadas en este trabajo. Estas tecnologías pueden

usarse para beneficio de ciertos sectores, en tanto exista una asunción acrítica o irreflexiva; o proporcionalmente, cuando se le considere analógicamente, lo cual permitirá una operación más responsable de la misma.

REFERIR LA ÉTICA

La ética, entendida como fuerza moral que impulsa nuestros actos cotidianos, resulta ser un tema de suma relevancia para comprender las múltiples problemáticas de la actualidad –en sentido amplio– y de la educación –en sentido estricto–. Considerarla no es un asunto nuevo, dado que múltiples autores lo han realizado en diversos periodos de la historia, por ejemplo, Aristóteles (2005), quien en su ética a Nicómaco señala la relación entre las acciones, los fines y las elecciones que nos llevan al desarrollo de vicios o virtudes, que tienen efecto en las condiciones de la realidad, entendida en todas sus proporciones, a saber: lo personal, lo colectivo o comunitario, lo planetario, lo histórico. En este orden, la ética también puede considerarse como una acción deliberada o producida desde reflexiones meta morales, susceptible de interpretación analógica. En relación con las proporciones del *ethos*, Mauricio Beuchot refiere:

...el papel importante que tiene la hermenéutica para la ética, ya que se requiere una interpretación del hombre y de la sociedad, es decir, la cultura, para poder construir una ética que le sea adecuada (según el tiempo en que se sitúa, y también en cuanto a ciertos aspectos que han de ser

universales: principios y valores universales, como los correspondientes a los derechos humanos, por ejemplo) (Beuchot, 2004, p. 74).

Siguiendo con el orden, el *ethos* resulta fundamental en las realizaciones de la vida porque produce una operación (*de facto*) en la cotidianidad, sobre todo en aquellas que dependen de las acciones humanas, cuyos efectos van desde lo particular hasta lo más amplio. Prácticamente todo nuestro hacer puede tener una interpretación ética, a veces nominada; otras innominada. Pensemos por ejemplo en el acto de educar, que de manera visible o tácitamente, responde a cierta posición ética; pero al tiempo que se produce desde ciertas proporciones morales, también afecta las condiciones de época, lo cual significa que el actuar formativo es siempre ético –o en muchos sentidos– y por consecuencia histórico.

El sustrato de la eticidad se vislumbra en los propósitos mismos de la formación, es decir, en el modelo de hombre y humanidad que se pretende –desde los fines más simplistas o instrumentalistas, hasta aquellos que pretenden desarrollar potencialidades críticas o analógicas–. Asimismo, desde la secuencia didáctica que un docente despliega en el aula, hasta la política pública, el hacer educativo se encuentra cargado de tintes o matices éticos susceptibles de analizar o interpretarse. Evidentemente el despliegue de estrategias educativas mediadas por la tecnología tiene la posibilidad de ser sometido a un análisis hermenéutico que revele el tipo de ética que pondera, a partir del cual sea posible establecer algunos caminos en términos de la conformación

de una consciencia crítica frente al uso, implementación y apropiación de la tecnología en el mundo neoliberal.

Es notable la forma en que los posicionamientos éticos resultan importantes para entender procesos educativos y sus efectos, dado que las elecciones –presentes en los actos– reflejan tendencias de época, moralidades específicas; pero sobre todo realizaciones reflexivas sobre las mismas. Por ejemplo, un profesor o profesora al enseñar la historia o las matemáticas y procurar realizarlo de la mejor manera, opera un posicionamiento ético, desde esta perspectiva, la enseñanza puede estar guiada por la finalidad personal de cumplir el deber: “una ética del deber ser”, o de la obtención de ganancias económicas: “una ética instrumentalista e individualista” o, por la búsqueda de una mejora social: “ética del bien común”.

La caracterización más amplia de algunas éticas presentes en la docencia es desarrollada en mi texto: *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*². Asimismo, Torres y Olvera (2019) reconocen en el trabajo escolar la confluencia de diferentes sentidos éticos en las aulas tales como el amor, la esperanza y la pasión, muestra de que las realizaciones educativas están permeadas por la intencionalidad y la decisión de sus actores³.

²Puede consultar el libro de manera gratuita en la página: <https://publicaralsur.com/la-etica-docente-frente-a-los-cambios-en-el-sistema-educativo-nacional-2/>

³Torres y Olvera (2019) coordinan un texto reflexivo denominado: *La otra cara de la pedagogía. Amor, esperanza, pasión, emoción y humor*, editado por el fomento editorial de

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana, incluye el desarrollo de la reflexión ética en su campo Ética, Naturaleza y Sociedades, cuya finalidad es abordar:

...la relación ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática. (SEP, PEEB, 2022, p. 153)

Desde tal perspectiva, llevar a la reflexión ética los procesos relacionados con el uso, apropiación y operación de la tecnología en el sector educativo es nodal, en principio para entender sus diferentes proporciones y, luego, para construir planes de intervención –acción educativa – tendientes a la mejora de tales procesos, por ende, de las potencialidades de la formación en las escuelas. Esto significa aprovechar las prestaciones de la era digital o de los datos en el aprendizaje; pero más aún, en el desarrollo de una *praxis* pedagógica crítica de las condiciones del contexto donde se produce el hecho educativo.

El término *praxis* es adecuado, porque implica un posicionamiento analógico o proporcional donde:

...la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica

la UPN Ecatepec. Disponible en: <https://www.slideshare.net/especializacionsep5/libro-upn-ene>

sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo [...] cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más de construye y desarrolla [...]la “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto (Freire, 1997, p. 26).

IMPLICACIONES DE LA ÉTICA CON LA TECNOLOGÍA

Ética y tecnología son dos campos que están cada vez más entrelazados en la sociedad actual. Como se ha esbozado, el *ethos* se refiere a los principios y valores que guían nuestro comportamiento y nuestras decisiones, teniendo como base aspectos de corte moral, histórico, deontológico y cultural. En consecuencia, un uso o implementación de la tecnología va más allá de una simple instrumentalidad porque tiene consecuencias en el devenir de la humanidad, esto es que, al momento de operar una máquina, recurrir a la inteligencia artificial (IA) o utilizar un aparato inteligente, se generan efectos en lo individual, lo social, lo mundial e histórico, de aquí que la acción ética se constituya como una operación con efectos en la época.

Por otro lado, la tecnología se refiere a las herramientas y sistemas que utilizamos para realizar nuestras tareas cotidianas, desde aquellos instrumentos tecnológicos rudimentarios y mecánicos, hasta los más sofisticados desarrollos en el Internet de las cosas (IoT) o la máquina que aprende (LM). El hombre ha utilizado tecnología entendida como conocimiento aplicado para resolver problemas desde la antigüedad y hasta la fecha, la tendencia es a que

la tecnología tomará cada vez más relevancia en todos los ámbitos del actuar humano, entre los que se cuenta evidentemente la educación.

Resulta claro que la tecnología puede tener impactos positivos y negativos en la sociedad, y es importante que se utilice de manera adecuada para maximizar sus beneficios y minimizar sus riesgos y desventajas. En este orden, un *ethos* en la tecnología pone la mira en los efectos inmediatos, a mediano y largo plazo, que tiene la implementación de la tecnología en múltiples sectores. Poner el centro de análisis en la responsabilidad de las personas y las organizaciones es fundamental, porque son quienes diseñan, desarrollan y utilizan la tecnología para asegurarse de que se aproveche de manera justa, equitativa y responsable. En las instituciones formativas, este debe ser un tema sustantivo, el análisis crítico frente al uso de la tecnología y sus repercusiones, en el entendido de que existen aspectos de corte positivo para la humanidad; pero otros de corte negativo, que responden más bien a intereses económicos y de mercado.

Sobre tales efectos, la empresa Huawei afirma que:

Los entornos informáticos y de datos en la nube se vuelven cada vez más versátiles, flexibles y asequibles. Como tal, debemos asegurarnos que las personas y las organizaciones estén al tanto de las amenazas de seguridad existentes. La mejor forma de protección sigue siendo el conocimiento de las vulnerabilidades y amenazas para que se tomen medidas de prevención, reacción, o tolerancia lo antes posible (Huawei, 2022b).

En este orden, un posicionamiento ético adecuado frente al uso de la tecnología no puede estar alejado del cuidado de uno mismo o de la colectividad, en las escuelas de múltiples niveles es necesario transitar del mero uso de las tecnologías, hacia una *praxis* formativa donde esté involucrado el instrumental digital. Por ejemplo, promover entre los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes el uso responsable de los dispositivos y, el cuidado de los datos que se proporcionan a la IA. Si bien la actualidad informática ofrece posibilidades de interacción inusitadas, acceso a una amplia gama de información y convivencia, también existen usos y apropiaciones irresponsables o, hasta dañinas para las personas y su integridad en todos los niveles.

Referir a la ética en la tecnología implica el abordaje de cuestiones como: la privacidad en la recopilación, el uso y almacenamiento de los datos, la seguridad de la información, la discriminación en virtud del acceso y o apropiación tecnológica, las desigualdades por causa de la brecha digital, el sesgo algorítmico de la Inteligencia Artificial (IA), la responsabilidad social y ambiental, la responsabilidad por los efectos de la tecnología en la sociedad, así como la producción de obsolescencia humana. Los educadores en todos los niveles, pero principalmente en el universitario, no pueden postergar la reflexión, investigación y formación con respecto a una apropiación responsable de la tecnología para que abone en la construcción de mejores condiciones de vida y no de nuevas manifestaciones de la desigualdad y exclusión en pro de los intereses del mercado.

Sobre el particular, Huawei señala:

Creemos que el conocimiento es fundamental para ayudar a que las personas asimilen las nuevas tendencias, los avances tecnológicos y las buenas prácticas de cibergobierno, con la conciencia de que la ciberseguridad debe ser vista como una inversión y no como un costo en el proceso de transformación digital [...] queremos empoderar a individuos e instituciones para que den pasos significativos hacia un entorno cibernético más seguro (Huawei, 2022b).

Además, es importante tener en cuenta que la tecnología, por su carácter operativo y encaminado a la atención de necesidades específicas, es un campo en constante desarrollo o emergencia; por tanto, sus normativas y estándares éticos pueden cambiar con el tiempo a medida que surgen nuevos desafíos en el actuar humano, por ejemplo, la urgencia por establecer procesos formativos prudentes a las condiciones generadas por la pandemia COVID-19, que implicó el “abandono de los espacios cotidianos de interacción y se [volcó] aceleradamente a reunirse en un solo lugar: el ciberespacio” (Olvera, 2021, p. 57), ante esto no existía alternativa posible dado el riesgo de contagio y el peligro sobre la propia vida.

Sobre el tema, Luis Eduardo Primero Rivas (2020, p. 46), menciona: “la docencia universitaria en los tiempos del COVID-19 también se convirtió en virtual, con resultados muy parecidos a los señalados para la educación básica”. Esta conversión durante la pandemia de los profesores en “virtuales”, con todas las situaciones problemáticas aparejadas,

permitió mirar a la educación desde otro lado, uno que implicó un desajuste en los mecanismos formativos y de rol *profesor-estudiante-medio*. Sin duda una ruptura con los idearios y los significados contruidos por los profesores y alumnos. Tal situación exigió y, ahora lo hace con mayor fuerza, que los maestros busquen desarrollar competencias para el uso de la tecnología; pero falta construir verdaderas prácticas reflexivas y orientadas hacia ciertos lugares morales, que no puede soslayar al interés colectivo y el beneficio social.

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS

En un esfuerzo hermenéutico analógico, vale referir algunos elementos del contexto y los sentidos éticos que se proponen nacional e internacionalmente, por ejemplo: La Nueva Escuela Mexicana que reconoce a la educación como un derecho humano, lo cual en cierta medida, concuerda con otros postulados de orden internacional, por ejemplo desde la UNESCO (2023), se le concibe como “un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible”; asimismo, desde la OEI (2023), particularmente en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), ésta debería funcionar como un motor para fortalecer los sistemas democráticos iberoamericanos, promover una ciudadanía iberoamericana y profundizar en el compromiso con la igualdad. Fuera del hecho de que muchos de los objetivos mencionados (tanto de la UNESCO, como de la OEI) pudieran ser enmarcados dentro del mundo neoliberal de la educación,

es necesario reconocerlos como importantes en la medida que se articulen con el reconocimiento de la dignidad y derecho de todas las personas y las comunidades, esto es en su sentido ético.

Además, a raíz de la pandemia COVID-19, el mundo se planteó la necesidad de un *Great Reset*, ante las afectaciones que la enfermedad causó al modelo capitalista neoliberal de la actualidad, que de modo urgente llevó a los actores del importante *Foro Económico Mundial de Davos* en 2021 a considerar la gravedad en el aumento de:

...la pobreza y la desigualdad [...], las deficiencias de los sistemas sanitarios, la precariedad del empleo y las difíciles perspectivas entre los jóvenes para acceder a las oportunidades [...] trastornos en el mercado laboral por la pérdida de puestos de trabajo, [...] el gran número de empresas en riesgo de quiebra al agotar sus reservas de liquidez o el impacto sobre el futuro capital humano, dado que la educación de más de 1.000 millones de alumnos en 162 países se ha visto alterada (Iberdrola, 2023).

Como es evidente, la lógica en la ética del *Gran Reinicio* obedece más bien a cuestiones de mercado; pero, por los efectos devastadores de la pandemia urgen a pensar caminos distintos, en una especie de reacomodo del sistema que garantice su supervivencia. Entre los cambios necesarios se encuentran:

...las innovaciones de la Cuarta Revolución Industrial, el desarrollo sostenible a nivel regional, revitalizar la cooperación y el multilateralismo, impulsar el desarrollo de modelos de negocio

sostenibles, reestablecer la salud medioambiental minimizando su degradación, rediseñar las habilidades de empleos para una era digital y dar forma a una recuperación verde en la economía (Iberdrola, 2023).

Uno de los asuntos relevantes en la actualidad educativa, es el cuestionamiento de la utilidad de los procesos formativos en la conformación de una ciudadanía responsable y crítica. Esto evidentemente resulta de los daños que la etapa neoliberal ha generado en la producción de personas con capacidades o competencias para hacer –en el menor o mayor de los sentidos–, pero que reflexionan poco. La respuesta ética que produce la formación en el neoliberalismo educativo está centrada en los fines de la persona, que deliberadamente se hacen coincidir, por la configuración del discurso de época, con los intereses del mercado. Como lo plantea Escalante Gonzalbo:

...los cambios institucionales –por extensión educativos– del neoliberalismo [...] se justifican por la mayor eficiencia del mercado, de la iniciativa privada, se trata de hacer mejor las cosas, con menores costos [...] otras con acentos más morales se presentan como una defensa de la libertad [...] o sea, a favor de la libertad, la espontaneidad, la eficacia, la flexibilidad, el dinamismo, el individuo, la autenticidad (Escalante, 2016, p. 147).

Nótese cómo en este modelo, el guion ético coincide con el interés del mercado, por sus valores e intereses, el Estado mismo se convierte en un garante de

estos y, las escuelas o universidades –en particular– se pretenden establecer como medios coadyuvantes de su consolidación, a través de la acción de los profesores como “operadores del *curriculum*”, lo cual, sin duda es un riesgo que todo cambio o transformación debe considerar. Es decir, existe un sistema formativo de docentes y estudiantes encauzado por las directrices económicas, un modelo que promueve la conformación de “competencias” entendidas como simple instrumentación de conocimientos, procedimientos; con una tendencia actitudinal y valoral hacia el individualismo, la competencia y el consumo; así como la promoción de nulas capacidades críticas y reflexivas. Ante el mismo, los profesores no deben ser meros promotores de un “nuevo discurso”; sino asumirse como agentes de un giro hacia lo social, colectivo, comunitario o planetario, esto, aplica evidentemente a la formación con respecto a la tecnología.

TEMAS RELEVANTES AL PENSAR LA ÉTICA EDUCATIVA FRENTE AL USO DE LA TECNOLOGÍA

Con base en las reflexiones presentadas hasta el momento, desde el ámbito educativo, los docentes pueden cuestionar el uso de la tecnología, considerar su advenimiento en sus dimensiones, es decir, como parte del proceso para la consolidación de la llamada *revolución de los datos*, que exige el desarrollo de ciertas competencias para responder adecuadamente a las nuevas condiciones laborales o de desarrollo profesional, personal y social. Lo anterior es necesario, porque hasta donde se puede vislum-

brar el uso de herramientas tecnológicas será cada vez más generalizado en todos los sectores del hacer cotidiano.

Esto ya es planteado por empresas de corte internacional, tales como *Gartner*, que para 2023 señala 10 tendencias tecnológicas estratégicas, a saber:

El sistema inmunitario digital, la observabilidad aplicada, la gestión de la confianza, el riesgo y la seguridad de la IA, las plataformas industriales en la nube, la ingeniería de plataformas, la obtención del valor inalámbrico, las superapps, la IA adaptativa, el metaverso o la tecnología sostenible.

Asimismo, en el campo educativo, también existen emergencias que van más allá de la pandemia y demandan estrategias sostenidas para la formación de competencias digitales, por ejemplo. El Instituto Tecnológico de Monterrey, en México, considera algunas tendencias educativas, que son:

tecnologías inmersivas, metaversos, gamificación; credenciales alternativas, aprendizaje a la carta; educación a distancia y en formato híbrido; alta demanda de las humanidades; una nueva valoración de la educación; la experiencia del alumno tendrá un rol importante; educación personalizada según el alumno y las necesidades; importancia de la salud mental; presencia de las mujeres en educación; alianzas educativas para afrontar los retos del mundo; mayor educación para el emprendimiento; liderazgo de las universidades para generar conocimiento (Villanueva, 2022).

Como resulta evidente, la presencia de la tecnología en nuestra vida cotidiana aumentará en lo sucesivo, los docentes deberán tomar consciencia de esto y actuar en consecuencia. Si bien el proceso es inminente, existe la posibilidad de someter este cambio y sus necesidades al examen ético y reflexivo sobre sus alcances y los efectos que pueda generar en el interés general o planetario. De allí la urgencia por pasar de la simple asunción o implementación acrítica; hacia el uso y apropiación ética, que no sólo cuestione a la era tecnológica; sino también la aproveche para generar cambios benéficos a las personas, por consecuencia a las comunidades.

HACIA UNA FORMACIÓN ÉTICA FRENTE AL USO DE LA TECNOLOGÍA

De acuerdo con lo dicho, existe la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos formativos más convenientes que deriven en un uso responsable de la tecnología. Lo anterior ante el riesgo de que sea utilizada sólo para fortalecer la lógica consumista de la sociedad capitalista neoliberal, es decir, únicamente como instrumento para generar ganancias. Me parece que la tecnología puede tener gran utilidad en la mejora de las condiciones educativas y sociales siempre que se le considere en sus límites y posibilidades. De allí que a continuación ofrezca algunas líneas de reflexión ética para coadyuvar en la construcción de discursos críticos frente al advenimiento tecnológico y el tipo de formación que conlleva.

Por ejemplo, para el caso de la *posibilidad de aprendizaje personalizado*, donde la *experiencia del*

alumno tendrá un rol importante, según sus necesidades, mismo que la era tecnológica permite, se debe decir que si bien los estudiantes pueden tener acceso a contenido de aprendizaje individual y adaptado a sus necesidades y habilidades, estos no pueden convertirse en “reductos de formación personal”, porque podrían promover el aislamiento social y los solipsismos exacerbados que no convienen para la construcción de acciones colectivas o de colaboración entre personas. Es decir, la oportunidad de fortalecer el aprendizaje personalizado, con todas sus potencialidades, a la vez representa un riesgo para la interacción humana y una actuación ética comunitaria, solidaria y de ayuda entre los miembros de nuestra especie.

Se trata de pasar de las experiencias personales a las convivencias sociales. El humano si bien es individual, existe debido a que pertenece a una sociedad determinada. Según la UNESCO:

...la educación tiene que ser personal: no podemos aprender algo bien si no hemos comprendido primero qué pertinencia tiene y cómo puede aplicarse a nuestra situación personal. Además, para que resulte útil en el futuro, la educación debe tener una aplicación práctica y, para que esto suceda, el estudiante tiene que involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2017).

Por otro lado en la *Cuarta Revolución Industrial* se promueve la *realidad virtual y aumentada*, con *tecnologías inmersivas* y *metaversos*, al respecto será prudente establecer procesos formativos para el uso de

esas tecnologías y sus experiencias de aprendizaje inmersivas que permiten a los estudiantes aprender de manera más interactiva y memorable; pero a la par desarrollar la consciencia de que se trata de asuntos “virtuales y aumentados” con distinciones específicas de la “vida natural” –que es factual y en su justa proporción–, de modo que se evite la constitución de seres confundidos entre las realidades, que puedan actuar de manera dañina para sus personas o para la sociedad, convertirse en “autómatas” o actores tras las bambalinas de la virtualidad y las afectaciones que esto pueda conllevar.

Para el caso de la *gamificación*, entendida como el uso de elementos de juego en situaciones no lúdicas, como el aula, para fomentar la participación y el aprendizaje, es necesario considerar que los juegos educativos pueden motivar a los estudiantes; así como ayudar a construir un aprendizaje más divertido y atractivo. Sin embargo, las actividades de competencia pueden fortalecer o sostener las estructuras de desigualdad o meritocráticas de la educación neoliberal, es decir, el juego, mediado por la tecnología, como cualquier otro, debe producir la apropiación de normas, del respeto y la convivencia; pero sobre todo del trabajo colectivo y solidario, que va en contra de los modelos competitivos tradicionales del juego visto como competencia.

Según esto último, el Instituto Tecnológico de Monterrey (2016) la gamificación “es la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes” (p. 4).

Evidentemente, ante el traslado de la vida de los estudiantes a la virtualidad, el juego –ahora mediado por la tecnología– será relevante en la formación ética, sobre todo en la promoción de interacciones sociales respetuosas e inclusivas de las diversas maneras de ser humano, más en el medio virtual cada vez más presenta a través de las redes sociales, el metaverso y las distintas opciones de formación *on line*.

En cuanto a *la educación a distancia y en formato híbrido*, será fundamental el desarrollo de competencias para el uso de tecnologías eficientes de comunicación; pero también el fortalecimiento de la didáctica que le resulte más adecuada. Sin embargo, en el aspecto ético, es prudente preguntarnos sobre la asequibilidad de las opciones de formación “híbridas” o “a distancia” para las personas; esto es, si las alternativas formativas al tiempo de serlo, pueden también convertirse en mecanismos de exclusión para quienes no pueden acceder a medios o recursos de la tecnología, ya sea porque no los poseen o, simplemente carecen de conocimientos para su uso, de allí que se haya mencionado anteriormente a la obsolescencia de las personas como un riesgo de los modelos híbridos y a distancia de trabajo docente; pero también como formas excluyentes y por ende, lesivas para el derecho a la educación de los jóvenes. En sociedades tan diversas como la mexicana, este tema resulta sustantivo, porque existen comunidades sin la infraestructura mínima para operar dicho formato educativo.

En este orden, *la alta demanda de las humanidades y una nueva valoración de la educación*; serán fundamentales para construir discursos críticos que

cuestionen; pero también propongan alternativas afines al interés general. Es decir, no será adecuado que las humanidades se usen como medios para comprender dinámicas sociales con fines de mercado; sino orientadas a la resolución de los problemas humanos y planetarios. Desde esta perspectiva los investigadores, creadores de conocimiento o intelectuales de la era tecnológica no deben actuar como una “cámara de eco” de los discursos hegemónicos y las lógicas capitalistas; sino constituirse como motores de cambio histórico, de allí que se halla mencionado el *liderazgo de las universidades para generar conocimiento*.

Javier Fernández, del diario el País, refiriéndose a la demanda convocada expresa:

Las empresas requieren perfiles con una formación humanista que sean capaces de abordar los problemas éticos que generan la AI y el machine learning, la rama que explora técnicas para que las computadoras aprendan por sí solas. Los asistentes de voz requieren de expertos que conozcan con detalle la forma de comunicarse de las personas. Tener conocimientos en metafísica o epistemología se valora en empresas tecnológicas, como atestigua la bolsa de trabajo estadounidense para filósofos philjobs.org —se buscan profesores expertos en ética de la AI, el big data, la robótica y la neurotecnología— (Fernández, 2021).

De gran importancia resulta en esta época el cuestionar los efectos del uso tecnológico sobre la salud personal, en particular *mental*, por varias de las ra-

zones esbozadas; pero también por la despersonalización y aislamiento que el uso de la tecnología trae aparejado en la era capitalista. Es decir, los ambientes tecnológicos deben ser herramientas para mejorar procesos de vida, optimizarla y generar bienestar. Hasta ahora, han funcionado primordialmente, como medios de auto explotación o enajenación. Los metaversos, por ejemplo, son nuevas formas de interacción e intercambio laboral, comercial, social y personal; pero no constituyen el centro de la vida. Por desgracia la tendencia actual es hacia las afectaciones en la salud mental por causa del exceso de posibilidades, el famoso “Prometeo cansado”, que Han (2012) define como “sujeto de explotación [que], se vuelve presa de un cansancio infinito”.

Asimismo, en la construcción de mejores formas educativas frente a la tecnología se requiere la acción inteligente de amplios sectores sociales, como lo es la *presencia de las mujeres en educación*, aunada a la promoción de formatos educativos *para el emprendimiento*; pero no sólo en términos de negocio, sino con una intencionalidad de rebasar las fronteras del conocimiento, es decir modelos de emprendimiento crítico y ético. Es decir, implementar acciones para superar la “sobreabundancia de lo idéntico” (Han, 2012, p. 23) y producir el descubrimiento de aquello que sea diferente, pero mejor, debido a los beneficios que produzca a las condiciones de vida de las personas y no sólo a la consolidación del modelo neoliberal, ahora en la virtualidad.

Respecto del uso de la *inteligencia artificial en la educación*, es prudente decir que ésta puede utilizarse para crear asistentes virtuales para los estu-

diantes, responder preguntas, proporcionar retroalimentación y guiar el aprendizaje. Incluso en este momento se encuentra en movimiento creciente el uso de herramientas como ChatGPT⁴ como herramienta para generar diálogos, ideas y procesarlos textualmente. Si bien su utilización facilita las tareas de los estudiantes –pero también de académicos e investigadores–, al tiempo coadyuva en el desmantelamiento de los procesos tradicionales para la construcción de los textos escritos y la capacidad reflexiva de las personas, es decir, puede ser ahora la IA quien marque la pauta del pensamiento y, por ende, se reduzcan aún más las posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, que es fundamental para la adecuada acción ética.

El uso de la IA representa ciertos riesgos que señala la empresa Huawei (2022), como lo son *la discriminación de los datos*, es decir, definir cuáles datos son valiosos y cuáles no; o el asunto de *su uso*, que evidentemente refiere el tema de los derechos que las personas tienen a la privacidad y evitar dejar “huellas” que pongan en riesgo su seguridad en múltiples sentidos. Además, la IA al recabar información y “alimentar” a la máquina que aprende (LM), produce información para la toma de decisiones, pero quizá el punto nodal aquí sea quien se hace responsable por esta acción y sus consecuencias, sobre todo cuando lesionan intereses personales o comunitarios. Los procesos educativos deberían promover una ética del respeto de los derechos de las personas y el uso responsable de los datos.

⁴Esta herramienta puede usarse a través del sitio:
<https://openai.com/blog/chatgpt/>

A MANERA DE CIERRE

La incorporación de la tecnología a la vida cotidiana de las personas es un asunto relevante en los procesos formativos de la actualidad, incluso se puede considerar como un cambio irreversible en la lógica de funcionamiento del mundo capitalista e incluso, de su *Gran reinicio*. No obstante, su inminencia, el advenimiento tecnológico debe ser sometido a reflexión crítica y ética. Ésta última, porque los actos relacionados con la implementación de la *Cuarta Revolución Industrial* corren el riesgo de asumirse y operarse de manera instrumental en múltiples formas. La era de los datos debe someterse al examen de sus potencialidades, pero también de sus riesgos, esto es un asunto de supervivencia humana y planetaria.

En este trabajo se ha reflexionado sobre lo mencionado y, en términos breves, considero que los profesionales en la educación universitaria debemos asumir un rol de liderazgo en el análisis del devenir tecnológico y las tendencias a las que responde, particularmente al modelo de humanidad que pondera, sus valores y, por ende, el tipo de actuar ético que pretende. Si bien los cambios propuestos por la era tecnológica tienen posibilidades inusitadas, también producen efectos graves para las comunidades y personas excluidas de su acceso. De allí la importancia de las reflexiones hechas en este capítulo; pero también en la obra general en la que se sitúa. En un mundo de grandes brechas (económicas, educativas, sociales) la tecnológica cobra importancia por la magnitud de sus posibilidades; pero también de sus peligros.

Estamos en un momento donde se debe definir si la tecnología seguirá siendo sólo un brazo impulsor de la industrialización, el control social y el mundo capitalista neoliberal o, si por el contrario podrá producir a través de su inteligencia (IA) mecanismos para mejorar las desigualdades sociales, disminuir las violaciones de los derechos de los seres humanos, las hambrunas, las pandemias, el aumento de la violencia en sus diferentes manifestaciones. Me parece que existe la oportunidad de aprovechar la tecnología para producir –crear– mejores condiciones humanas y planetarias. En este orden, los formadores podemos coadyuvar en la consolidación de una formación ética y crítica frente a la tecnología, susceptible de influir positivamente para tal finalidad.

Desde la investigación educativa en los niveles superiores, es posible contribuir al desarrollo de mejores condiciones formativas de la ética, lo que implica un posicionamiento filosófico en cierta humanidad –una más solidaria–; que se oponga a los individualismo y la competencia de la sociedad capitalista actual; un sentido epistemológico, que reconozca otras maneras de producir conocimiento y múltiples saberes; así como un sentido analógico que se aleje de los univocismos de la era tecnológica y sus aplicaciones; pero que no se pierda en equivocismos que la nieguen o pretendan hacerlo; sino en lugares prudentes, asumiéndola como parte de las condiciones reales y cotidianas, ante las que debemos proponer intencionalmente acciones formativas.

En esto la Nueva Escuela Mexicana puede jugar un papel relevante, si logra romper o reorientar las tradiciones antropológicas de la docencia y se consolida como un proceso de transformación ética de la labor educativa, volcada hacia el interés colectivo; pero sin subestimar la fuerza que tienen las lógicas capitalistas neoliberales en el advenimiento tecnológico. Espero que los argumentos vertidos en este trabajo sirvan para consolidar discursos y acciones transformadoras de las actuales condiciones, desde una posición realista y proporcional.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza editorial.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres asociados.
- Escalante, F. (2016). *Historia mínima del Neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Fernández, J. (10 de diciembre de 2021). El relevante papel de las humanidades en un mundo cada vez más tecnológico. En *El País*. <https://elpais.com/sociedad/futuros-educacion/2021-12-10/el-relevante-papel-de-las-humanidades-en-un-mundo-cada-vez-mas-tecnologico.html>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo XXI editores.
- Gartner (2023). *Las 10 principales tendencias tecnológicas estratégicas de Gartner para 2023*. <https://www.gartner.es/es/articulos/las-10-principales-tendencias-tecnologicas-estrategicas-de-gartner-2023>

- Google (2023). *El futuro de las aulas. Tendencias emergentes en educación primaria y secundaria. Edición internacional.* https://edu.google.com/intl/ALL_mx/future-of-the-classroom/
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* España: Herder.
- Huawei (2022a). Retos y Riesgos de la IA. <https://forum.huawei.com/enterprise/es/retos-y-riesgos-de-la-ia/thread/839811-100757>
- Huawei (2022b). Huawei y UFMG lanzan estudio sobre la seguridad en la Nube. <https://www.huawei.com/mx/news/mx/2022/huawei-y-ufmg-lanzan-estudio-sobre-la-seguridad-en-la-nube>
- Iberdrola (2023). *Great Reset: por un mundo post COVID-19 más saludable, equitativo y próspero.* <https://www.iberdrola.com/innovacion/gran-reinicio>
- Instituto Tecnológico de Monterrey (2016). Gamificación. ITESM. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09_EduTrendsGamificacion.pdf
- Luna, A. (2022). *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional.* México: Publicar al Sur.
- Meneses, I. (30 de marzo de 2023). ChatGPT y educación: ¿un nuevo enemigo o aliado de los profesores? En *El País*. <https://elpais.com/economia/formacion/2023-03-30/chatgpt-y-educacion-un-nuevo-enemigo-o-aliado-de-los-profesores.html>
- Olvera, E. (2021). Reordenamientos sobre el acto de aprender. Aportes desde el pensamiento complejo. En Olvera, E. (coord.). *Realidades emergentes, la Escuela Normal ante la pandemia.* México. DGENAM. (pp. 57-80).

- Primero, L. (2020). Capítulo 1. La enseñanza del Covid-19. En Primero, L. (2020). (coord.). *El efecto COVID-19 y la educación en México*. México: Publicar al Sur. (pp. 21-62).
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP. <file:///C:/Users/Operador/Downloads/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- OEI (2023). *Derechos humanos, democracia e igualdad*. <https://oei.int/areas/derechos-humanos>
- Torres, F. y Olvera, E. (2019). *La otra cara de la pedagogía. Amor, esperanza, pasión, emoción y humor*. México: UPN-Ecatepec-La cifra editorial.
- UNESCO (2017). Aprendizaje personalizado. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa
- UNESCO (2023). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,razones%20sociales%2C%20econ%C3%B3micas%20o%20culturales>
- Villanueva, A. (2022). *12 tendencias educativas en México que veremos aún más en el futuro*. <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/tendencias-educativas-en-Mexico>

CAPÍTULO 2: EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA ECOLOGÍA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. IDEAS ANTE LAS BRECHAS DIGITALES.

Eusebio Olvera Reyes¹

*El deseo, obviamente, es que la humanidad toda sea
<más humana> al salir de este laberinto.
Hoy es más claro que nunca que nuestros destinos
individuales
Están indisolublemente ligados al destino colectivo*
Manes, 2022

RESUMEN

El presente capítulo es un ensayo académico que tiene como objetivo reflexionar y articular algunas ideas que se pueden entretrejer alrededor del fenómeno denominado brechas digitales y que devela las desigualdades existentes en el bucle individuo-sociedad-especie, para poder promover un alcance significativo de los índices de desarrollo humano y del conocimiento que busca consolidar la humanidad, para que experimente la oportunidad de vivir de manera productiva y creativa en la diversos escenarios donde incursione y con ello pueda satisfacer sus necesidades e intereses. El análisis discursivo se sustenta en el método dialógico-relacional.

¹Asesor de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153. Profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal de Especialización.
Correo electrónico: eusolvera7@gmail.com

Se presentan cuatro apartados, el primero refiere al mundo VICA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedades) y las desigualdades que genera en los ciudadanos; el segundo da cuenta de las brechas identificadas entre la formación universitaria y el desempeño laboral exigido; el tercero busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué ofrece el pensamiento complejo para atender las brechas?; el trabajo finaliza con algunas ideas de reflexión y sugerencias transformativas para que el pensamiento complejo sea un reto para auto-eco-organizar las brechas y la vida universitaria.

Palabras clave: pensamiento complejo, brechas, auto-eco-organización, mundo VICA.

INTRODUCCIÓN

Una vez agotado el periodo de cuarentena mundial que se gestó alrededor de la pandemia del COVID-19, se hace necesario analizar el recuento de los múltiples impactos que experimentaron las comunidades, en este caso, se aborda el contexto universitario, el rol de sus miembros entorno a la ecología digital, escenario bajo el cual se dio el proceso de formación profesional.

En este territorio se hicieron evidentes algunas brechas digitales entre la formación universitaria y las competencias profesionales que requieren los egresados de dichas instituciones ante las nuevas demandas laborales. Bajo las premisas que ofrece el pensamiento complejo es necesario generar aportes epistemológicos para comprender al sujeto

complejo que aprende y se moviliza en los entornos digitales en un mundo que cambia rápidamente, es complejo, incierto, ambiguo volátil y emergente.

Identificar los impactos no es suficiente, hace falta ofrecer ideas que favorezcan la resolución de los retos existentes en las brechas digitales de la formación universitaria y las habilidades que exigen los espacios laborales.

EL MUNDO VICA, LA PANDEMIA Y LAS BRECHAS

Los cambios de vida vertiginosos que experimenta la humanidad desde finales del siglo pasado y las primeras dos décadas del siglo XXI, se han tornado una constante que desajustan los patrones de organización con los que se movilizan las actuaciones del bucle individuo-sociedad-especie; al ser el mundo tan cambiante la humanidad ha de hacer frente a las continuas variaciones que dan múltiples sentidos a las realidades interconectadas, entre ellas, coexisten los diversos miembros de la especie que buscan sobrevivir y vivir. Un reto constante para la humanidad es auto-eco-organizarse en un mundo plagado de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedades (mundo VICA), el escaso ajuste re organizativo que pueda tenerse ante estas condicionantes comprometen el futuro (Bennet y Lemoine, 2014).

Aunque este contexto VICA ha sido frecuente en los últimos años, la gran pandemia mundial del COVID-19, fue el escenario que aceleró los cambios, esto implicó la movilización de variados recursos

científicos, tecnológicos, económicos, culturales, educativos y de diversa índole que ha creado la humanidad en todas las latitudes del planeta; las naciones se pusieron en marcha con un ánimo solidario, emergente, impulsor de esfuerzos colaborativos y éticos para asegurar que la especie no sucumbiera ante un cambio inesperado que comprometió la seguridad y supervivencia de la humanidad; fue necesario reorganizar los sistemas de convivencia, el comercio, los trabajos, la educación, el mundo tal y como se conocía hasta ese momento.

Uno de las alternativas que dieron salida a estos ajustes, fue migrar las transacciones e intercambios cotidianos a través de la intermediación del uso de las tecnologías, sin embargo, tras dos años de confinamiento, se pone en cuestionamiento la creencia que prevalecía sobre los avances de la humanidad ante el mundo VICA, se suponía que la automatización, el uso acelerado de las tecnologías y el acceso a Internet eran una realidad incuestionable en la organización planetaria de la ciudadanía, lo que había dado paso a una era con un mundo interconectado, globalizado y con alta proactividad tecnológica al alcance de todos; no obstante, muchos estábamos cegados por esta ilusión del conocimiento.

Ahora la pandemia nos exige reconocer que no todos los sectores de la sociedad estaban preparados o tenían las condiciones para hacerlo, pues en el terreno de la educación se visibilizaron y agudizaron diversas desigualdades que ya existían ante el acceso a la tecnología y la conectividad, sobre

todo para asumir prácticas humanas que permitieran sustentar rutinas de aprendizaje a través de la presencialidad virtual, en las improvisadas aulas virtuales de todo el planeta (Manes, 2020).

Desde el quehacer de la formación universitaria mediada por las tecnologías, los docentes de educación superior tuvieron la oportunidad de afrontar la crisis sanitaria con los recursos docentes que poseían, les correspondió cargar con las deudas sociales de un fenómeno irresoluto y que compromete los estilos de vida de los más desfavorecidos: las brechas tecnológico-digitales; que desde los inicios del año 2000 ha preocupado a las instituciones educativas, las empresas y los organismos de gobierno, quienes han trabajado para favorecer -desde el uso de las tecnologías- el índice de desarrollo humano y del conocimiento- (UNESCO, 2005).

Estos esfuerzos tienen la intención de dotar a los ciudadanos de recursos, entornos y habilidades para que “puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses” (Serrano, A. y Martínez, E., 2003, p. 9); sin embargo, los avances han sido lentos, esto se explica por la existencia de múltiples brechas para acceder a las tecnologías entre la ciudadanía y la población universitaria; tales distancias comprometen sus recursos de auto-eco-organización en las demandas de una realidad que exige una presencia ciudadana en lo digital, asumir procesos de automatización cotidianos y una metamorfosis en las maneras de educarse y laborar.

Las llamadas brechas digitales se asumen con diversas dimensiones, para poder reconocerlas es necesario precisar cómo se han comprendido; por ejemplo, Serrano y Martínez (2003) la definen como “la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como una parte rutinaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y qué, aunque las tengan no saben cómo utilizarlas (p. 8).

Por su parte, la UNESCO (2005) en su informe mundial “*Hacia las sociedades del conocimiento*”, las reconocen como multiformes, y su preocupación no se centra solamente en el hecho de atender los desafíos que crean distancias entre las comunidades, a razón de la ausencia de infraestructura y equipamiento en las sociedades e instituciones educativas; sino que las orienta hacia el uso responsable y consciente de las mismas y del conocimiento; tal realidad puede generar brechas culturales, científicas y educativas entre los conectados y los desconectados o marginados de las sociedades del conocimiento y la información, a esta condición le denomina brechas cognitivas (UNESCO, 2005, p. 176), enfatiza que estas son más amplias en materia de programación, entre los que si conocen con más detalle su funcionamiento y los que no; tal situación compromete la autonomía de gestión de datos en la web, y según este organismo internacional, somos la mayor parte de los ciudadanos (p. 62).

La segunda vertiente de la brecha refiere a la informacional, y se da entre “quienes son capaces

de hacer un uso crítico de las redes y quienes no lo son” (UNESCO, 2005, p.62), tal circunstancia expone el dominio de un pensamiento crítico digital, es decir, se apela al uso responsable y comprometido, probablemente orientado a la generación de conocimientos que faciliten la vida a los demás, esto incluye incorporar opiniones responsables sobre acontecimientos de la realidad política, económica, cultural, científica o del orden que se hable, a la vez que reconocen la necesidad de ser veraces y éticos ante lo que se publica en la redes; se podría esperar que incluso asuman denuncias sobre falsedades, así como cuestionar y contrastar la información a la que acceden.

La siguiente connotación explica la brecha de uso, esta señala las interacciones centradas en lo lúdico y las habilidades que exige, las contrasta con las prácticas que se requieren para el empleo de las tecnologías en lo laboral o en la formación educativa autogestiva -agregaría- las que se requieren para acceder a la educación formal emergente o no.

Es menester señalar que las competencias empleadas en un ambiente u otro no son semejantes, ni necesariamente ofrecen recursos cognitivos, emocionales, o de destrezas que impulsen una recursividad transformadora del sujeto y las lógicas interactivas entre los escenarios en los que se moviliza y el tipo de pensamiento que se requiere para hacer frente a los distintos desafíos que exige un juego, una actividad laboral y un desempeño educativo.

Por su parte González, Ladera, Mateo y Quintanilla (2021), reconocen que la brecha digital representa la diferencia de capacidades reales que media entre aquellos ciudadanos que tiene tanto competencias personales, como acceso efectivo y suficiente a la red -con los instrumentos y herramientas necesarias-, y aquellos otros que no tienen alguna de estas dos capacidades.

Dicha brecha compromete la presencia y participación ciudadana en su capacidad y oportunidades que tiene para “formarse e informarse, realizar gestiones administrativas de carácter público o privado-, producir y trabajar, y llevar una vida social conforme a la medida del resto de los ciudadanos” (González, Ladera, Mateo y Quintanilla, 2021, p. 62). En la medida que esta fisura digital se mantenga compromete los índices de desarrollo humano y del conocimiento que se espera asuma la humanidad, sobre todo cuando cada vez más, se exige vivirse digitalizado.

Bajo este tipo de lógicas se puede resumir que las brechas digitales, comprometen y restringen el terreno de equidad, la calidad educativa, los estilos de vida ciudadanos, el bien común, los recursos de pensamiento, las habilidades empleadas para interactuar, interconectarse, colaborar, participar en el mundo de la economía, la cultura, lo social, y para los fines de este texto se resaltan los escenarios educativos que demandan tener éxito para movilizarse en la ecología de los ambientes digitales, tanto en los estudiantes, como personal administrativo y docentes.

Desde el 2015, previo a la pandemia, la UNESCO² y el pensador planetario Edgar Morín han impulsado la necesidad de metamorfosear la educación para que se promueva el uso y apropiación del pensamiento complejo para aprender a vivir, convivir y hacer frente a un mundo cada vez más volátil, incierto, complejo, ambiguo e interrelacionado; esto con la intención de tener mayores recursos auto-eco-organizativos para afrontar las constantes perturbaciones e imprevisibilidades que transforman los estilos de vida en los que se movilizan la ciudadanía, las instituciones y comunidades educativas, lo mismo para la educación básica, como para la superior.

¿Y QUÉ SUCEDE CON LAS BRECHAS EN LA UNIVERSIDAD?

Educación en la universidad exige atender diversos niveles de formación profesional, entre los cuales, de acuerdo con Carlino (2005, 2013) se destaca la formación inicial, aquí se instala inicialmente una alfabetización académico-disciplinar, es decir: hablar, leer, pensar, e interactuar con la realidad para explicarle y resolver problemáticas desde las lógicas que ofrecen las teorías disciplinares en la que se imbrica.

²Las obras recomendadas por la UNESCO para comprender estas propuestas son: UNESCO (2015). Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial? Francia: Autor; Morin, E. (2015). Enseñar a vivir, manifiesto para cambiar la educación. Argentina: Nueva Visión; Morin, E. y Delgado, C. (2015). Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. México: Multiversidad Mundo Real.

Asimismo, Van-Der Hofstadt C. y Gómez, J. (2006), señalan la necesidad de dominar conocimiento, comprensión y dominio de conceptos y teorías en el área de estudio; también ha de apropiarse de habilidades metodológicas, procedimentales, investigativas y de análisis de datos; seguidas de la comunicación, la colaboración, el trabajo en equipo y demás habilidades propias del quehacer de la profesión para incursionar hacia lo interdisciplinar, de la misma manera, requiere apropiarse del manejo de técnicas, artefactos y procedimientos que se aprenden bajo condiciones situadas, el desarrollo de estas habilidades, se vieron particularmente afectadas en el periodo de confinamiento y aún con el uso de simuladores no se logran desarrollar las habilidades.

Finalmente, Casimiro, U, Casimiro, W. y Casimiro, J. (2019), consiguen sintetizar los recursos formativos que deben aprender los universitarios, los agrupan en tres grandes competencias: las psicológicas, las participativo-sociales y las técnicas.

Por otra parte, los estudios de posgrado ofrecen habilidades y conocimientos especializados y profundos en un área determinada, mismos que ha de orientar hacia lo transdisciplinar, una formación que impulsa la investigación avanzada, el liderazgo y toma de decisiones, competencias para la gestión y aplicación de los conocimientos en el mundo laboral, así como innovar y gestar soluciones novedosas a problemas y realidades complejas.

Tras la pandemia y al considerar los impactos que tuvo la educación superior en los egresados, se logran reconocer nuevas brechas, las que refie-

ren a la ausencia de dominios disciplinares, competencias y habilidades, mismas que, no se apropiaron en la educación que recibieron en el periodo de pandemia, pero, deben poseer los egresados que se insertan a nivel laboral. Tal condición les coloca en condición de desigualdad frente a otros profesionistas que están disponibles para el mercado laboral. Entonces, ¿cuáles son esas habilidades laborales que necesitan para insertarse con éxito al empleo o el emprendimiento?

El Foro Económico Mundial (2020, 2021) reconoce que ante un mundo automatizado y complejo se requieren trabajadores y profesionistas incluidos digitalmente, con habilidades para: la resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con otros, inteligencia socioemocional, orientación al servicio, negociación, flexibilidad cognitiva, habilidades blandas o *softskills*.

Por su parte, la CEPAL (2020) revela en un estudio, la gran potencialidad de la digitalización y automatización de procesos para adaptarse a las nuevas formas de trabajo y educación; para ello, en un estudio expone las cuatro encuestas de mayor impacto mundial que se han enfocado al desarrollo de habilidades y competencias necesarias para que la juventud que egresa de las universidades o se incorpora a lo laboral pueda afrontar un mundo cambiante. Señala diez de estas: capacidad de aprendizaje, adaptabilidad y manejo de la frustración, colaboración, comunicación verbal y escrita, creatividad e innovación, resolución de problemas

y toma de decisiones, pensamiento crítico, manejo de la información y datos, liderazgo, por último, tecnología y pensamiento computacional.

Finalmente, Advani, A. (2023), presidente ejecutivo del Foro Económico Mundial, las sintetiza en tres grandes habilidades: resolución de problemas, colaboración y adaptabilidad.

En síntesis, se puede afirmar que los retos educativos y laborales de un mundo VICA, en los nuevos ambientes donde se insertan los estudiantes universitarios y los docentes que les forman exigen:

- Adaptación a un ambiente de aprendizaje en constante evolución y cambio.
- Integración de tecnologías y herramientas digitales en el proceso de enseñanza.
- Personalización de la educación para atender a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes.
- Fomento de habilidades críticas y de pensamiento complejo.
- Preparación para un mundo laboral cada vez más globalizado y cambiante.

Ante este panorama, es innegable reconocer que hacen falta estudios que nos muestren las desigualdades formativas que se generaron en la pandemia y que ponen en tela de juicio las habilidades de los egresados de las universidades para hacer frente a las demandas laborales, ¿están preparados psicológicamente, social y técnicamente? ¿será posible evaluar la participación de las universidades para

dar salida a estas demandas con los nuevos profesionistas que se incorporaron al mercado tras dos años de confinamiento? Ante este terreno de las brechas, conviene preguntarse ¿qué ofrece el pensamiento complejo para atender esta brecha formativa?

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA ECOLOGÍA DIGITAL DEL INTERNET

Para explicar la realidad ecológica digital desde las aportaciones del pensamiento complejo y lo que puede abonar para atender las brechas señaladas, se requiere enunciar que dicha ecología es producto y creación de los humanos, se ha instalado sin fronteras en las diversas sociedades para favorecer los índices de desarrollo y conocimiento; continuamente se re-organiza con los aportes que los diversos miembros de la especie le abonan al transformar: los contenidos, formatos, medios y ambientes de interacción; tal condición le permite actuar recursivamente, de tal manera que, tanto el entorno como sus actores -a modo de bucle- se ven impactados en una retroalimentación recursiva con flujos continuos transformativos del bucle individuo-sociedad-especie; estos tres elementos del bucle son productores-producto de sus interrelaciones. A pesar del regreso a la cotidianidad de la presencialidad en las universidades, estas seguirán incorporando el uso de estas ecologías digitales para seguir formando a sus miembros, condición que les obliga a hacer frente a las brechas expuestas.

Por otra parte, se hace necesario configurar un marco epistemológico para abordar los principios que conforman al pensamiento complejo y que se entretujan para promover la auto-eco-organización de los miembros de las comunidades educativas universitarias -se destacan docentes y estudiantes-, los cuales han de dirigir sus esfuerzos como individuos para reconocer que están en posibilidad de constituirse como un ser que dirige su desarrollo intelectual hacia la comprensión de sus fuerzas organizativas y la configuración de estructuras meta cognitivas con las que se ha de acerca a la ecología digital; escenario donde aprende en la universidad o fuera de ella (y de la que es productor y producto), Najmanovich (2001) diría que “el Sujeto construye al Objeto en su interacción con él y, por otro, el propio Sujeto es construido en la interacción con el medioambiente natural y social” (p.1).

En específico, en este trabajo la ecología digital se refiere al mundo digital interconectado a través de la Internet; el escenario digital es ordenado y emergente, ahí es posible pensar y actuar de manera dirigida, intuitiva y casual al mismo tiempo; o se puede actuar con la libertad de elegir más allá de lo demandado por las universidades o instituciones de educación superior – cuyas actuaciones pueden ser reguladas por la ética o no-; o bien para atender y mutar lo que exige el mundo laboral donde se insertarán profesionalmente. Estas ideas pueden explicarse desde los principios y conceptos que aborda el pensamiento complejo.

El pensamiento complejo tiene diversas posibilidades explicativas y comprensivas en su concepción conceptual desde la cual puede ser concebido el sujeto, de entrada, se pueden apreciar en primer lugar -sin ánimo de simplicidad- los siguientes aspectos:

- El sujeto posee dimensiones bio-lógicas, mismas que se inter-relacionan con los sistemas cognitivo-afectivo-sociales y culturales, estos inter-retroactúan entre sí y se transforman mutuamente
- El pensamiento del sujeto (computar-cogitar) se auto-eco-organiza al estar en contacto consigo mismo y las realidades que afronta recursivamente
- Es intersubjetivo y posee la capacidad de ignorar y conocer, de incluir y excluir los opuestos como complementarios y antagónicos
- Posee la capacidad de observar, observarse, a modo dialógico racional e irracional (*sapiens-demens*)
- Crea conocimientos de diversa índole, estos se movilizan y organizan como ciencias de la naturaleza, humanas, literatura, filosofía, científicas, técnicas; asimismo reproduce los saberes ancestrales, míticos, mágicos, comunitarios, populares, cotidianos; en su cerebro-mente-cultura se permite unirlos y separarlos entre sí
- Posee una identidad terrenal, común a todos los humanos, esta se moviliza en territorios

de certezas e incertidumbres, dicha identidad se hace presente en el territorio digital.

Estas primeras aserciones, permiten comprender algunos elementos de la lógica de comportamiento que asume el sujeto en la ecología digital, escenario donde participa a modo de consumidor-creador-transformador-producto-productor de los sistemas con los que interactúa.

El sujeto es un entramado humano, biológico, cultural en sí mismo se constituye desde relaciones tríadicas de los bucles: cerebro-mente-cultura; razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie (Morin, 1999, pp. 50-52), moviliza su humanidad más allá de las linealidades explicativas, utilitarias y desde la unidualidad conserva, transmite y lleva en sí los caracteres antagónicos de la humanidad, es un *homo complexus*:

El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmesura; sujeto de un afecto e inestable; sonríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio, calculador, también es ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte, pero que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía, que está poseído por los dioses y por las ideas, pero que duda de los dioses y critica las ideas, se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y quimeras. Y cuando en la ruptura de los controles racionales, culturales, materiales hay confusión

entre lo objetivo y los subjetivo, entre lo real y lo imaginario, cuando hay hegemonía de ilusiones, desmesura, desencadenada, entonces el homo *demens* somete al homo sapiens y subordina la inteligencia racional al servicio de los monstruos (Morin, 1999, p. 56).

Por otra parte, para Pozzoli (2006) El sujeto desde la complejidad se concibe contextualizado, sujetado al sistema que pertenece, es un organismo vivo, autónomo, transformador, activo, crítico, reflexivo, subjetivo, abierto, impredecible, creativo, trasgresor de la simplicidad, comprensivo, responsable y meta cognitivo en la organización e integración del conocimiento (aprende y desaprende, se auto-eco-organiza), se asume complejo y se redescubre a sí (se auto examina) y/o a la realidad, descubre el sí mismo en el *Otro*, es sistémico, dialógico, recursivo, cambiante:

La contradicción y la recursividad, lo lleva a asumir el principio dialógico, la dialéctica, la presencia de los opuestos, de dos logos en intercambio simultáneo, que se integran en una misma entidad. El diálogo es la interacción entre elementos que están interconectados y pueden distinguirse, pero no separarse, porque en la conexión se genera una propiedad o atributo que no existiría si tal conexión -dialogante- se interrumpiera. Sólo desde la interacción de los componentes dialógicos se recompone el Todo (Pozzoli, 2006, p. 6).

Desde estas explicaciones se pretende identificar al Sujeto que interactúa con la ecología digital en In-

ternet, donde transita y se moviliza cognitivamente para emplearlo como un escenario de intercambio y diálogo intersubjetivos e inter-objetivos, desde aquí, de manera recursiva y retroactiva consume, organiza y produce conocimiento, a la vez que desarrolla habilidades para moverse con ciertos grados de certeza en este ambiente ecológico y dar respuesta a las demandas que como especie se exige para transitar en las universidades y el mundo laboral.

En segunda instancia, de manera abierta se expone la complejidad como una emergencia para la reorganización del conocimiento, lograrlo exige un sujeto cognoscente. Se tiene entonces que la complejidad es entendida como un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 2003, sección II). Asimismo, se comprende que los tejidos explicativos de la realidad, básicamente se han efectuado a partir de los conocimientos certeros y organizados por la ciencia a través de los saberes que ofrecen las disciplinas, sin embargo, no necesariamente se reduce a ello, según Páucar (2015):

...la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno

de los sistemas ricamente organizados. Tiene que ver con los sistemas semi-aleatorios cuyo orden es inseparable de los azares que lo incluyen. La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden, mezcla íntima, a diferencia del orden/desorden estadístico, donde el orden (pobre y estático) reina a nivel de las grandes poblaciones, y el desorden (pobre, por pura indeterminación) reina a nivel de las unidades elementales (p. 24).

Con estas explicaciones se logra apreciar que el pensamiento complejo es una posibilidad de organizar y relacionar el conocimiento, las habilidades, las destrezas, las competencias que demanden los territorios (digitales o físicos) por donde incursiona el sujeto; y a la vez, este tiene la oportunidad de crear novedades, hacer frente a las emergencias y contradicciones que experimenta, pues considera los antagonismos complementarios, contextualiza los conocimientos, trata de dialogar y negociar las explicaciones de la realidad, dicho pensamiento busca:

...en algún modo dar a los alumnos, a los adolescentes que quieren enfrentar el mundo del tercer milenio -su mundo- una cultura, que les permita articular, religar, contextualizar, es decir situarse dentro de un contexto y si es posible globalizar y poner en conjunto los conocimientos que han adquirido (Morin, 1998, p.18).

La complejidad es a la vez una estrategia que permite superar los dualismos y las fronteras discipli-

nares y convoca a lo transdisciplinar, reconoce la complementariedad entre orden-desorden, certezas e incertidumbre, este tipo de pensamiento exige aceptar la existencia de múltiples dimensiones de la realidad que interactúan, retro actúan, dialogan y se reorganizan entre sí de manera continua, ello permite el reconocimiento de las emergencias, como uno de los elementos renovadores de las formas de organización de la vida, la cultura, la sociedad, el conocimiento, y por ende: la ecología digital.

Por otra parte, el pensamiento complejo es un marco interpretativo que ofrece alternativas ante las brechas digitales centradas en las exigencias formativas de las universidades y las que demanda el ámbito laboral. Se recurre a los siguientes principios que indica Morin (1998) en la obra *Articular los saberes. ¿qué saberes enseñar en las escuelas?*, y en el texto *La mente bien ordenada* (2008), estos son:

PRINCIPIO SISTÉMICO U ORGANIZACIONAL

Este permitirá ligar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, todo esto en un fluir dinámico inagotable, impredecible:

...la organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas aisladamente: los surgimientos. Así, la organización del ser vivo produce cualidades desconocidas en el ámbito de sus constituyentes físico-químicos. Hay que agregar que el todo

igualmente es menos que la suma de sus partes, cuyas cualidades son inhibidas por la organización del conjunto (Morin, 2008, pp. 77-78).

Para el tipo de elementos identificados hasta este momento implica recuperar los diferentes discursos y maneras de hacer que han generado tensión y diferencias, sobre la manera en cómo aprenden los estudiantes desde internet y como lo hacen en el salón de clases; así como las demandas y estrategias académicas del profesorado ante las lógicas de resolución que cada sujeto emplea y afronta ante los docentes o sus iguales; estas diversas maneras de hacer y explicar co-existen, se viven y actúan en las comunidades universitarias. Desde un punto de vista sistémico organizacional, el todo es más que la suma de las partes, aquí se puede hacer notar que el conocimiento que alberga la ecología digital trasciende en la organización cognitiva y del conocimiento de los sujetos que interactúan con ello y viceversa, el sistema de conocimiento del sujeto contribuye para la reorganización del conocimiento y funcionamiento de lo digital en Internet en los diversos contextos donde se implican, esto implica un flujo de transformaciones en movimiento y que no tienen final.

Este principio es regulador de las transformaciones organizativas para reducir o ampliar las brechas digitales.

PRINCIPIO HOLOGRÁMICO

Las maneras de hacer conocimientos, desarrollar habilidades, competencias, las didácticas empleadas, los hábitos de estudio, las tácticas, estrategias, actitudes, subjetividades, etcétera, de los actores de una comunidad universitaria contienen la totalidad de la información del objeto que se estudia en la formación inicial o en los posgrados, así como en los estilos de vida, cultura, academia, interacciones, etcétera, que se asumen en como colectivo. Al igual que en un holograma cada parte contiene la totalidad de la información del objeto representado, y en esto se reconoce que las comunidades universitarias como toda organización compleja no solo la parte está en el todo, sino el todo está en cada parte; este principio:

...pone en evidencia la aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solo la parte está en el todo sino donde el todo se inscribe en la parte. (...) la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través del lenguaje, su cultura, sus normas (Morin, 2008, p. 78).

Si la universidad y su comunidad es un todo, entonces, lo es también ante los múltiples sistemas con los que tiene contacto, no es ajena a las presiones económicas y nuevas demandas técnicas del mercado laboral, la enseñanza o la investigación; si desea reducir las brechas digitales entre formación y necesidades profesionales, ha de aprender a vislumbrarse con apertura al mundo VICA, pensar con vitalidad y convicción su posición ante las

paradojas de las nuevas demandas cambiantes de la sociedad y las revitalizaciones de sus servicios.

PRINCIPIO DEL BUCLE RETROACTIVO

Hasta este momento, en el presente trabajo no se ha explicado la realidad como una relación causa efecto lineal, sino que ha pretendido identificar situaciones de entramados en un sistema u organización que se implican e integran entre sí, en el cual el efecto (la transformación cognitiva e intersubjetiva de los estudiantes a modo de habilidades y competencias) retroactúa en la causa (las demandas académico-formativas del contexto escolar, la interretroacción en la ecología digital en Internet) y la modifica.

De esta manera, la causa no solo actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa para hilvanar sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema a manera de un circuito. “Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo causas y productores de aquello que lo produce” (Morin, 1990, p.106).

Las habilidades que demanda el entorno laboral o de formación universitaria, son causa y efecto entre ellas mismas, son solicitadas por sujetos que están inmersos en un contexto laboral o de estudio, y entre sí mismos crean las paradojas de lo que se requiere dominar profesionalmente y no se posee; pero que, a causa de la necesidad se forma a modo de emergencia, para asegurar la auto-eco-organización.

En la medida que las universidades establezcan acuerdos integrales con las empresas,

una participación de mayor impacto en la sociedad y sus comunidades, que incorporen en sus contenidos y actividades del ecosistema digital procesos emuladores de la realidad profesional de sus miembros; que den apertura a cursos y actividades, donde tengan cabida ajenos a la comunidad: empresarios, ciudadanos, estudiantes de otras disciplinas, entonces, la institución estará en condiciones de recibir información novedosa que contribuya a perturbar el bucle, sus constantes ajustes para mantenerse robusta le permitirán nutrir(se) y nutrir a la sociedad y los entornos laborales, ¿será este, un camino bifurcado que aminore el impacto de las brechas digitales?

PRINCIPIO DEL BUCLE RECURSIVO

Los planes formativos de las licenciaturas y posgrados se dinamizan en un continuo, cada día se configuran hacia una diversificación de los perfiles de egreso más allá del deber ser curricular, es decir, una parte de la realidad en la formación inicial (la formal) pretende crear un profesionista con determinadas características que se ha legado y se requieren salvaguardar; sin embargo, es efecto y producto al mismo tiempo de las movilidades en la vida de la comunidad y que impulsan al cambio. Todos somos causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales de las maneras de hacer son necesarios para la generación de los conocimientos profesionales regulados por las normas institucionales y las nuevas demandas de la sociedad.

Lo anterior es factible, sin embargo, al mismo tiempo también existe aquellos, que desde la furtividad y la autonomía que posee como sujeto decide aprender por sí mismo (en la organización ecológica digital que ofrezca la universidad o fuera de ella), “Los individuos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de esos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura” (Morin, 2008, p.78), es decir, es un proceso formativo que se produce/reproduce a sí mismo y que a la vez está en la posibilidad de promover la expansión y transformación de los sistemas con los que interactúa:

De ahí la doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones, pero también, y sobre todo, brindar una enseñanza metaprofesional, metatécnica, es decir una cultura (Morin, 2008, p.68).

Esta condición de movilidad auto-eco-organizante a modo de recursividad, puede apostar para ampliar o reducir las brechas digitales en la formación de habilidades que demandan las nuevas exigencias técnicas, humanas, de gestión, de conocimiento y de afrontamiento a la incertidumbre. Si lo recursivo se cierra a sus propios flujos de información corre el riesgo de no resolver brechas, pero si se reorganiza, se metamorfosea ante las causas y efectos de los cambios emergentes.

PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA/DEPENDENCIA – AUTO-ECO-ORGANIZACIÓN

Las comunidades universitarias desarrollan autonomía a través de varias acciones, una de ellas es la investigación y la inter-retroacción con los que comunica y dialoga a través de la Internet; mientras que al mismo tiempo, depende de la cultura propia y del entorno; es decir la historia como organismo e institución universitaria le da vida y autonomía, al mismo tiempo ha de reformularse y hacer frente a sus propios principios de identidad para transformarse.

A modo de ejemplo, se pueden apreciar el lema corporativo (a modo de hologramía), este inscribe la meta formativa a apropiar, contiene todo lo que ofrece el sistema, nutre a sus miembros y les inscribe identidad, su ser profesional depende de la apropiación de estos valores, con ellos ambos se mueven con autonomía-dependencia; la universidad como organización necesita ser representada por sus miembros en los ecosistemas físicos y virtuales y recursivamente ellos necesitan el respaldo y prestigio de la institución .

La universidad mantiene sus principios y a la vez de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma y moviliza su esencia para que los miembros encarnen los principios y valores de la comunidad a la que pertenecen, son autónomo-dependientes.

La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; las regenera al reexaminarla,

actualizarla, transmitirla: genera saber, ideas y valores que entran a su vez en la herencia. Así es conservadora, regeneradora, generadora (Morin, 2008, p. 67).

Desde la auto-eco-organización, el sujeto es la síntesis en expansión dinámica, es el despliegue subjetivo, inter-subjetivo e inter-objetivo de su historia con la realidad institucional y de la ecología digital en la que se moviliza, con los contextos, de las múltiples interacciones con las realidades y esto a su vez es en parte gracias a las interacciones que los sujetos tienen con ella. A manera de bucle recursivo el entorno ecológico digital institucional forma parte del sujeto y viceversa, mientras más autónomo para el conocimiento, más depende del uso de Internet como fuente de conocimiento, ambos tienen la oportunidad de expandirse en una creciente continua, apostar a este principio, es el inicio de una aventura para reducir brechas.

PRINCIPIO DIALÓGICO

Este principio implica asumir la inseparabilidad de las nociones contradictorias para concebir fenómenos complejos, en este caso las diferencias ideológicas, epistemológicas y actitudinales en la formación inicial y de posgrado ante el acercamiento al conocimiento; y las habilidades a forjar en los miembros de la comunidad, con ayuda del ecosistema digital a través de la Internet, donde la divergencia entre las demandas de ciertas habilidades y la realidad que se domina se encarna en los sujetos.

Lo dialógico es una fuerza que puede ser definida como la asociación compleja complementaria, concurrente y antagonista de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de la organización del conocimiento o de la realidad ante las maneras de hacer para el aprendizaje del estudiante o la comunidad:

La dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno como complejo (...). Cuando se considera la especie o la sociedad, el individuo desaparece; cuando se considera al individuo, la especie y la sociedad desaparecen. El pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse mutuamente (Morin, 2008, p.79).

Para las explicaciones de esta indagación se han de distinguir al menos dos tipos de dialógicas, la primera refiere a las interacciones que el sujeto tiene desde su 'Yo', para con lo que él es, hace, siente, piensa, en el entendido que con este tipo de diálogos internos se auto organiza, se hace autónomo, se constituye como ser cultural y social.

De acuerdo con Morin (2008) el sujeto que habla para sí, establece un diálogo auto referencial de los saberes y conocimientos con los que establece una manera de referirse a sí y lo que sabe de sí para establecer un acercamiento objetivo de sí mismo (sin que excluya a la subjetividad a partir de una operación de separación-reunificación del yo); así como para referirse del mundo exterior auto-exo-referencia para "distinguir lo que es el 'yo',

del ‘no-yo’, el ‘mi’ y el ‘no mi’, así como entre el ‘yo’ y los ‘otros yo’, el ‘mi’ y los ‘otros mi’ ” (p.104), es decir, como organismo requiere un sistema o dimensión cognoscitiva con la que computa y cogita sobre la realidad “esta computación del ser individual es una computación que cada quién lleva a cabo por sí mismo, de sí mismo, para sí mismo” (Morin, 2008, p. 103); lo anterior permitirá recuperar e identificar las acciones cognitivas que permitan comprender cómo el sujeto se transforma al estar en contacto con preguntas, dudas, inquietudes, afectos, necesidades, interacciones dialogadas con el conocimiento que el manifieste necesita o desea aprender desde sí, para conocer algunos aspectos de la realidad.

Por otra parte, la noción de lo dialógico se ha de considerar para identificar los esfuerzos que efectúa el sujeto que aprende y piensa para establecer un pensamiento integrador que permita organizar el conocimiento, buscar diálogos entre disciplinas a partir de aspectos racionales y reflexivos. Se contempla que este diálogo esté en la posibilidad de rebasar las barreras entre disciplinas para explicar una realidad partir de una indagación transdisciplinaria que permita problematizar y organizar conocimientos desde el diálogo de saberes que ofrecen los diversos conocimientos disciplinares, esto para explicar un fenómeno, la realidad o bien resolver problemáticas que una disciplina por sí misma es incapaz de ofrecer soluciones a los inconvenientes y contrariedades que se manifiestan en la realidad.

Diálogo de saberes no significa solo, ni fundamentalmente, agrupación, intercambio e integra-

ción de saberes. El diálogo no se requiere únicamente tampoco, para solucionar problemas urgentes. Se requiere para reorganizar los conocimientos, producirlos mediante el cambio de perspectivas, comportamientos, modos de pensar y colaborar. Ese es el significado que tiene el diálogo de saberes entendido en el marco del problema de la organización de los conocimientos. En términos prácticos, esto significa un reto vital pues debemos enfrentar nuestros propios horizontes de comprensión y actuación. El diálogo se propone abrirlos, y la revisión previa y detallada de los presupuestos de partida es una condición ineludible (Delgado, 2012).

Las apuestas para reducir las brechas desde la universidad se movilizan hacia un diálogo eco-disciplinar, esto es ecologizar las disciplinas; meta-disciplinar, implica conservar y sobrepasar las habilidades profesionales de cada disciplina; y poli-disciplinar, exige asociar y compartir métodos, técnicas, conceptos, colaborar y cooperar en la atención de problemas, generar soluciones, crear nuevas interrogantes y desafíos. Todo en virtud de sumar esfuerzos para asumir proyectos de ambiciones comunes. El diálogo actúa en estos niveles, a modo de bucle recursivo y retroactivo con los implicados, sean universidades o sus comunidades.

PRINCIPIO DE LA REINTRODUCCIÓN DEL CONOCEDOR EN TODO CONOCIMIENTO

El pensamiento complejo reconoce que docente y aprendiz se implican, cada uno como un observador y actor de la realidad con la que interactúan

e interpretan. Desde el rol que juega ha de asumir el papel del sujeto observador/computador/conceptuador/ estrategia en todo conocimiento, como sujeto que construye la realidad por medio de los seis principios antes expuestos, en primera instancia; en segunda, este principio también aplica al objeto que ha de aprender/enseñar, que en la medida que interactúa con el conocimiento, los iguales o los docentes, traduce e interpreta el mundo con el que dialoga y tiene encuentros recursivos.

Se parte de la idea que el observador o conocedor de la realidad (o del conocimiento) siempre modifica lo observado, desde su organización cognitiva tiene habilidad para percibir objetos y situaciones complejas, la capacidad para resolver problemas novedosos; muestra una autonomía-dependencia con el ambiente; selecciona lo que percibe, se monitorea y reconoce, imagina, simboliza; es decir, el sujeto puede interpretar el mundo a partir de las ideas que se hace de él a partir de los sentidos, o bien puede tratar de deducirlo a partir de las ideas que cada quien tiene sobre el mundo y reflexionar sobre ello.

Entonces, cuando el estudiante/docente indaga/participa/crea/transforma en las ecologías digitales ¿lo hace desde un libre albedrío, o es una ilusión? las ideas, el lenguaje lo tienen atrapado, lo subyugan y de manera constante lo gobiernan, paradójicamente estas mismas condicionantes, lo liberan pues puede cogitar-computar:

La cogitación aporta y desarrolla, en simbiosis con la computación el repertorio de palabras,

la organización del discurso, la posibilidad de considerar palabras y discursos como objetos que pueden ser reflexivamente considerados (en su sentido, su adecuación, su coherencia) y tratados (por otras palabras y otros discursos). Dicho de otro modo, la cogitación produce una nueva esfera, un nuevo modo de organización del conocimiento, al que la computación proporciona su modo de organización propio. Pues hay un bucle recursivo indisoluble computación (nota al diagramador poner FLECHA DERECHA) cogitación (Morin, 2010, p. 128).

Si bien las ideas o conocimientos se permean del lenguaje propios de una cultura, una sociedad y un momento histórico, éstos saberes surgen y se enuncian en un contexto, se encarnan en el cuerpo de quien las produce, apropia o reproduce; se puede decir de manera arbitraria que los conocimientos no tienen dueño, van y vienen de una mente a otra, e inquietan a los poseedores transitorios de estas ideas, sin que necesariamente preocupe la propiedad intelectual (cuando se apropian, crean o recrean).

Lo trascendente es reconocer que estas forman parte de un patrimonio común del bucle individuo- sociedad-especie; sin embargo, crear un nuevo conocimiento exige, en todo caso, modificar las ideas de otros para hacerlas eficaces, precisas, innovadoras, prometedoras, transformadoras del ser que las construye y deposita bajo una forma en otro (en un texto, una imagen, un audio, video, tanto dentro o fuera de del ecosistema digital).

Asumir la responsabilidad y subjetividad del sujeto que observa y construye la realidad es reconocer la capacidad de ser producto y productor –en un

bucle recursivo y retroactivo- que emerge en un fluir dinámico, impredecible, plagado de posibilidades para sí y el contexto donde se manifiesta como sujeto:

El observador es hoy partícipe y creador del conocimiento. El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial. Sin embargo, que nuestras ideas del mundo sean construcciones no quiere decir que el universo sea un “objeto mental”, sino que al conocer no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra corporalidad, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestras sensaciones. El mundo que construimos no depende sólo de nosotros, sino que emerge en la interacción multidimensional de los seres humanos con su ambiente, del que somos inseparables (Najmanovich, 2001, p. 4).

Entretejer y configurar desde la transdisciplina³ un marco metodológico integrador para la construcción del conocimiento, exige asumir una postura como investigador ante la realidad, es decir se han de indicar los márgenes entre los que se puede desplazar el razonamiento, la percepción de la información y la realidad a estudiar, así como el trazo de una ruta tentativa del “uso sistemático

³Para Rigoberto Lanz (2010), la complejidad y lo transdisciplinar en la generación de conocimientos “apunta hacia los modos de abordar los procesos de producción del conocimiento, es una mirada sobre las estrategias cognitivas que hacen posible un conocimiento compartido sobre campos problemáticos. Ello implica un conjunto de presupuestos que están ubicados en el terreno de las representaciones cognitivas, es decir, en el corazón de una nueva racionalidad, en el centro de otro modo de pensar” (p.6).

de múltiples métodos desde múltiples disciplinas (que) permite crear perspectivas distintas y alternativas” (Klein, 2003, p. 38).

Estos siete principios se articulan entre sí al pensar con complejidad, se materializan en el ser al encarnarse por los actores de una comunidad educativa y ser empleados como una lógica de pensamiento con la que podrá pensar complejamente; le permitirán unir conceptos, métodos, técnicas, procedimientos, lógicas organizativas que, por ser enseñadas o aprendidas desde la religación, desafían un marco de fragmentación disciplinar.

La universidad y sus miembros pueden darse la oportunidad de crear entramados colectivos y personales con otros profesionistas para unir lo desunido por el conocimiento; de tal manera que, a modo de recursividad se enriquezca la realidad con los conocimientos de otras disciplinas, la participación de los sujetos. Quizá con esas actuaciones se aminore la brecha digital.

CONSIDERACIONES FINALES

El pensamiento complejo robustece al ser que se auto-eco-organiza, a la vez que lo fragiliza, le permite reconocer que los opuestos complementarios, le favorecen para asumir márgenes de movilidad en la realidad y con ello sumarse a los flujos de volatilidad de las certezas, a la vez de ofrecer resistencia a conocimientos, conductas y emociones que comprometan a su persona y desempeño en la sociedad.

Sin procurar ser simplista esta lógica compleja de acercamiento a la realidad invita a atender la

incertidumbre como un cotidiano que afrontar, los ambiguos como puntos de partida para reconocer a la ignorancia como un promotor del conocimiento y no como algo que abatir, pues la ignorancia crece a ritmos exponencialmente mayores que los conocimientos generados por la humanidad, apropiarse de tales recursos le permitirán movilizarse en un mundo cambiante, complejo e incierto y ser parte voluntaria de la metamorfosis del bucle individuo-sociedad-especie.

La universidad desde su labor de ser, participa en la sociedad como un archipiélago de certezas, ofrece accesos regulados, guiados, orientados a una lógica formativa en una ecología digital que ha creado; pero que a la vez, es un sistema que diversifica los modos de interactuar con ella, se ha tornado un espacio de convivencia y seguridad, aunque paradójicamente, también uno de soledad y aislamiento; para algunos es protector, para otros una invasión a su persona; unos más lo han hecho rutina, un espacio automatizado de búsqueda, encuentro, pasatiempo, escenario de indagación, creación, publicación de ideas u opiniones sobre temáticas, para otros es una necesidad cotidiana; para otros tantos usuarios es un hábitat, se pasa tanto tiempo en ella, que la llegan a considerar un nicho de desarrollo y protección, un hogar:

El hogar no tiene por qué corresponderse necesariamente con una morada o un sitio único y concreto. Podemos elegir su forma y su ubicación, pero no su significado. El hogar es donde conocemos y somos conocidos, donde amamos y somos amados. El hogar es dominio de

nuestros actos, es voz, es relación y es asilo: tiene parte de libertad, parte de florecimiento..., parte de refugio, parte de perspectiva de futuro (Zuboff, 2020, p.17).

La tierra-patria es nuestra única morada compartida por la humanidad; la universidad, los nichos disciplinares, sociales y familiares, la ecología digital, son escenarios de convivencia, investigación y participación colectiva, civil, académica, social, cultural, tecnológica, profesional, de especie, de sociedad y de cada individuo universitario o no; desde estos recintos se forman los nuevos ciudadanos planetarios. La pandemia nos enseñó que la esperanza se instala donde hay desesperanza, y las crisis generan movilidad:

La crisis en una sociedad desencadena dos procesos contradictorios. El primero estimula la imaginación y la creatividad en la búsqueda de soluciones nuevas. El segundo puede traducirse en un intento de volver a la estabilidad anterior o en apuntarse a una salvación providencial (Morin, 2020, p. 5).

A lo largo de esta disertación, se ha reconocido que las brechas tienen múltiples dimensiones y que las organizaciones internacionales, nacionales o locales aún asumen esfuerzos para reducirlas o eliminarlas. Tras la pandemia del COVID-19 se visibilizó que cada nación-estado y los diversos sistemas de educación superior respondieron a las perturbaciones e incomodidades que generó estudiar y enseñar en el ecosistema de internet, se asumieron reordenamientos en las lógicas de trabajo educativo-administrativo; las

comunidades se auto-eco-organizaron ante la emergencia; cada institución y sujeto enfrentó retos y oportunidades en el ecosistema digital, estas disrupciones y caos, se resolvieron con los recursos y habilidades que se poseían, también con lo que surgió a través de las acciones planeadas o azarosas, ya sea que se superaran o no las limitaciones tecnológicas.

Al agotarse el periodo de confinamiento se reordenó el trabajo en las universidades, las brechas están presentes y quedan como un asunto a resolver; aunque paradójicamente, también se corre el riesgo de no hacer nada para eliminarlas, situación que compromete el destino individual y colectivo de la humanidad.

Por otra parte, desde la óptica del pensamiento complejo se puede ser comprensivo, antro-poético, solidario, político, dialógico, esperanzador, consciente ante este fenómeno; sin embargo, también ha de reconocer que la presencia de brechas no son un defecto o error de la humanidad o las universidades, por el contrario, se identifican como parte de la condición humana; ante ello, se revelan como una oportunidad de reorganizarse como especie y experimentar una participación activa en su disminución. Cerrar las brechas no es sinónimo de haber concluido una labor auto-eco-organizativa, sino que permite tener la certeza de que en el mundo VICA es probable que nuevas brechas y crisis (sanitarias, humanas o tecnológicas) se abrirán pese a nuestras certezas y controles en la vida.

Nos corresponde dar lugar a un espíritu crítico y al pensamiento complejo para tomar decisiones

cuando nuevos caos emerjan. Hace falta que las universidades se robustezcan sumándose a las nuevas formas de comprender y afrontar el mundo VICA, en la certeza de que una vez logre avanzar, retos novedosos e inusitados la expondrán para que pueda auto-eco-organizarse de manera seria y comprometida, no sólo consigo misma y sus comunidades, sino con el planeta entero, para estar a la altura de los cambios perturbadores e inesperados que ya están forjándose delante de nosotros y aún no los conocemos.

FUENTES DE CONSULTA

- Advani, A. (12 de enero del 2023). Educación 4.0: Estas son las 3 habilidades que necesitarán los estudiantes para los trabajos del futuro. <https://es.weforum.org/agenda/2023/01/educacion-4-0-estas-son-las-3-habilidades-que-necesitaran-los-estudiantes-para-los-trabajos-del-futuro/>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a Difference a Word Makes: Understanding Threats to Performance in a VUCA World. *Business Horizons*, 57, 311-317. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2207773](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2207773)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). La alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57) pp. 355-381. https://www.researchgate.net/publication/262713264_

- Alfabetización académica diez años después
Casimiro, U, Casimiro, W y Casimiro, J. (2019).
Desarrollo de competencias profesionales en
estudiantes universitarios. *Conrado* 15 (70).
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1990-86442019000500312>
- CEPAL. (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Santiago: Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf
- González, M., Ladera, J., Mateo, C. y Quintanilla, I. (2021). Educación, pandemia y brechas digitales: lecciones de un momento insólito. *Redined, Red de Información Educativa*. P. 61-72. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-pandemia-y-brechas-digitales-lecciones-de-un-momento-insolito/ensenanza-politica-educativa/25180>
- Klein, J. (2003). *Transdisciplinariedad: Discurso, integración y evaluación*. En: Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. UNESCO.
- Lanz, R. (2010) Diez preguntas sobre transdisciplina. *RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios*. 2 (1) pp. 11-21 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179221238002>
- Manes, F. (4 de junio del 2020). Habilidades para el siglo XXI post COVID-19. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/habilidadespostcovid/>

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. Segunda reimpresión (2013). Unesco/Dower Internacional.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Universidad del Salvador.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. *Gaceta Universidad Veracruzana* 63.(3). <https://www.uv.mx/gaceta/Gaceta63/63/mar/mar1.htm>
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. Siglo XXI.
- Morin, E. (2010). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva visión.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO/Universidad de Valladolid.
- Morin, E. y Delgado, C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Najmanovich, D. (2001). *Pensar la subjetividad, complejidad, vínculos y emergencia en Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 6, No. 14, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*.

- Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común global?* UNESCO.
- Páucar, D. (2015). *Ideas de complejidad en Edgar Morin y Aristóteles*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4306/Paucar_cd.pdf?sequence=5
- Pozzoli, M. (2006). El sujeto de la complejidad. Polis, *Revista Latinoamericana*, No. 15. <http://journals.openedition.org/polis/4921>
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. UABC. http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf
- Van-Der Hofstadt, C y Gómez, J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Díaz de Santos. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479787967.pdf>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Economic Forum. (2021). *The global risks, report 2021*. World Economic Forum https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf
- Zubof, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*. Paidós.

CAPÍTULO 3: LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN LASALLISTAS DEL DISTRITO MÉXICO-NORTE DESDE NIVEL PREESCOLAR A MEDIA SUPERIOR EN EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19

Alejandro Méndez González¹

José Humberto Salguero Antelo²

Julio Chapa Martel³

María Anabell Covarrubias Díaz Couder⁴

RESUMEN

Las circunstancias particulares derivadas de la suspensión de actividades académicas presenciales como medida de seguridad ante la llegada de la pandemia COVID-19 a México llevaron a un desplazamiento de las actividades académicas de la presencialidad a su realización por medios remotos a partir del 23 de marzo de 2020, proyectando su finalización el 17 de abril del mismo año. Desde entonces no se estableció una fecha definitiva para

¹Profesor Investigador de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico: alejandro.mendez@lasallenoroeste.edu.mx

²Profesor Investigador de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico: jose.salguero@lasallenoroeste.edu.mx

³Coordinador del área de Proyección de la Educación Lasallista. La Salle Distrito México Norte. Correo electrónico: jchapa@lasalle.edu.mx

⁴Coordinadora del área de Investigación de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico: anabell.covarrubias@lasallenoroeste.edu.mx

el regreso a clases presenciales. Ante el reto de propiciar una educación de calidad acorde con la misión lasallista. Las instituciones educativas del Distrito México-Norte (18 instituciones) respondieron, cada una de ellas, al reto de propiciar una educación congruente con su misión, acorde con sus condiciones y posibilidades. Para suscitar una reflexión de los aciertos y desaciertos de esta manera de responder, se consideró pertinente la elaboración de un proyecto de investigación para recuperar, lo que se implementó, modificó y permaneció de la igual forma en lo concerniente a la gestión institucional y académica durante este período en los niveles de educación básica, media básica y media superior a partir de la irrupción de un nuevo contexto educativo en el confinamiento. El estudio se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas a los responsables de los departamentos de calidad con la finalidad de obtener información de los diversos niveles educativos ofertados en su institución.

Palabras clave: Educación remota emergente, gestión educativa, educación en pandemia, herramientas tecnológicas, educación a distancia, calidad educativa, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

La suspensión de actividades en las que se consideró como no indispensable su realización vía presencial, adoptada como medida de seguridad ante la pandemia COVID-19 a México, se proyectó que originalmente tendría una duración del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, pero este tiempo de resguardo en los hogares se prolongó por un período de dos años. Las

instituciones educativas se vieron precisadas a tomar ciertas medidas:

- Ante la ausencia de una fecha de regreso a la presencialidad, los docentes tuvieron que modificar continuamente la planeación que tenían bajo condiciones normales.
- La incertidumbre respecto a la fecha de regreso trastocó el calendario escolar, por lo cual se tuvieron que hacer modificaciones en las estrategias para la evaluación de conocimientos.
- Se tuvo que recurrir a herramientas digitales vía remota para enseñanza, lo cual tuvo como principal reto el gestionar que un gran número de profesores adoptaran una modalidad educativa mayoritariamente desconocida y hasta ajena a la forma de preparar su curso.
- Se tuvieron que socializar una serie de herramientas y mediaciones para continuar con las actividades vía remota.

Cabe señalar que la premura de la planeación de las actividades a vía remota suscitó una modificación en la temporalidad con respecto a la adecuada atención de los elementos que se incluyen en un plan de educación virtual a distancia, tales como; la estructura temporal de las actividades educativas de un curso (sincrónico/asincrónico), la gestión de los recursos, la planeación de la interacción entre docente y discente, así como la interacción entre discentes (Ebner, 2020).

La red de escuelas lasallistas es una comunidad global de instituciones educativas que compar-

ten una misión y visión comunes. Esta red la dirige y acompaña la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundada por San Juan Bautista de la Salle por lo que su praxis educativa se ejerce desde una cosmovisión cristiana. En México la presencia lasallista se conforma por dos Distritos: El Distrito México Norte (DMN) y el Distrito Antillas México Sur (DAMS).

El DMN es una de las divisiones administrativas de las instituciones lasallistas en México. Este distrito agrupa varias escuelas y universidades lasallistas que están ubicadas en los estados de Chihuahua, Durango, Coahuila, Guerrero, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí, Sonora.

El DAMS tiene presencia la Ciudad de México, el Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo y Veracruz. Además, este distrito, incluye instituciones educativas en Cuba, Haití, Puerto Rico, República Dominicana y en Homestead, Florida.

En ambos distritos se tiene presencia con instituciones desde educación básica hasta estudios universitarios y posgrados. Además de la educación académica, estas instituciones se enfocan en la formación integral de los estudiantes.

Ante el reto de responder a los retos educativos propiciados por el confinamiento acorde con la misión lasallista, en las instituciones educativas del Distrito México-Norte se socializó un documento titulado *Guía Institucional para enfrentar la “nueva realidad educativa”* (La Salle. Distrito México Norte. Comisión MEL 2019-2020 2020), la cual presenta al-

gunos aspectos a considerar en el ciclo escolar 2020-2021 en cuatro dimensiones:

- La dimensión sanitaria: la cual implica acciones de prevención y cuidado, las directrices de desinfección e higiene, las capacitaciones correspondientes al tema SARS- COV II, y las disposiciones correspondientes para la sana distancia.
- La dimensión organizacional: involucrando comités participativos, elaboración de protocolos, disposiciones institucionales y elaboración de estrategias.
- La dimensión académica: la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje vía remota, las acciones de capacitación y acompañamiento del docente y las actividades extracurriculares.
- La dimensión lasallista: considerando el acompañamiento integral, que va desde lo psicopedagógico, emocional, pastoral incluso en lo económico.

Para promover una reflexión sobre los aciertos y desaciertos en este proceso, se consideró pertinente la elaboración de un proyecto de investigación para recuperar lo que se implementó, modificó y permaneció de la misma manera en lo concerniente a la gestión institucional y académica durante este período, tanto en los niveles de educación básica, media básica y media superior, a partir de la irrupción del nuevo contexto educativo en confinamiento doméstico.

La recuperación de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario compuesto de preguntas abiertas y cerradas a los responsables de los departamentos de calidad, con la finalidad de obtener información de los diversos niveles educativos ofertados en su institución.

Las instituciones que participaron en el estudio fueron las siguientes:

Tabla 1. Instituciones educativas Lasallistas pertenecientes al Distrito México Norte

1. La Salle Victoria	2. Colegio José María Morelos Y Pavón
3. Colegio Ignacio Zaragoza A.C	4. Instituto Regiomontano Cumbres
5. Instituto La Salle De Chihuahua	6. Instituto Francés La Salle
7. Colegio Regiomontano Country, A. C.	8. Colegio La Salle Matamoros
9. Instituto Lagunense	10. Instituto Regiomontano Chepevera
11. Colegio Febres Cordero La Salle	12. Colegio La Salle Acapulco
13. Colegio Regis	14. Instituto La Salle A. C.
15. Colegio Guadiana La Salle	16. La Salle, San Nicolás
17. Colegio La Salle De Monclova	18. Instituto Francés De La Laguna

Las acciones institucionales y escolares de las escuelas implicaron la consideración de los siguientes elementos (Zhang, et al., 2011):

- Contexto: De la institución, de los docentes y estudiantes que favoreció y perjudicó la transición y la idoneidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Respuesta de las instituciones: Capacidad tecnológica; los tiempos de respuesta; las formas de acompañar tanto a docentes como discentes en este proceso, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico-didáctico.
- Procesos: Administrativos, escolarizados, y de educación formal extracurricular que forma parte de la educación integral. Así como el desarrollo de las acciones del docente (planeación, gestión el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación)
- Productos: Los saldos, beneficios y costos para todos los implicados.

Considerando estos cuatro aspectos, se elaboró una propuesta de diagnóstico para dar cuenta de los aciertos y desaciertos en este proceso de cambio para las instituciones lasallistas del norte del país, e identificar los elementos y las condiciones para el diseño de estrategias pertinentes que tiendan a una educación de calidad que responda a los retos del presente y del futuro.

La ruta metodológica se construyó a partir de categorías emanadas de la *Guía Institucional para enfrentar la “nueva realidad educativa”* (Distrito México Norte, 2020), así como de algunos criterios normativos sustentados en principios éticos fundamentales (Dussel, 2016), planteados desde la misión del instituto. Estos criterios normativos son los siguientes:

- *Principio de vida*: Consiste en el reconocimiento de la primacía de la dignidad de la persona como criterio fundamental de las acciones llevadas a cabo a nivel académico e institucional. Este reconocimiento parte de la cosmovisión cristiana (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2022) asumida desde el carisma lasallista, la cual inspira y fundamenta el ser y quehacer de las instituciones que forman parte de la comunidad lasallista como un criterio de vitalidad fundamental (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020).
- Principio de comunidad: Desde el reconocimiento recíproco de los miembros de la comunidad educativa, se debe de propiciar la participación de cada uno de ellos, según su rango de responsabilidad y competencia, en el diálogo argumentativo que permita lograr consensos, con la disposición de llegar a acuerdos sin coacción, enmarcando tales consensos y las decisiones a adoptar dentro de la orientación y jerarquía que emana del principio de vida. Esta dinámica es análoga a la configuración de la Guía de las escuelas cristianas como proyecto consensuado y comunitario, la cual recupera la praxis educativa, sus saldos, según da testimonio de ello la Declaración de misión educativa lasallista (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020)
- Principio de posibilidad real: Se distingue la posibilidad de existencia, la posibilidad de factibilidad y la posibilidad real, donde la primera parte del hecho de que una acción sea concebible o no, la segunda de que existan los medios para

llevarse a cabo y la tercera, que esos medios estén efectiva y concretamente disponibles (Dussel, 2016). Desde esta posibilidad, se considera que la gestión educativa y administrativa de las comunidades educativas lasallistas debe propiciar:

1. La apertura de espacios de desarrollo organizacional, ejecución de funciones y de aprendizajes para la vida, de acuerdo con las posibilidades tecnológicas, económicas, administrativas, de infraestructura, pedagógicas, legales, etc.
2. Lo anterior debe accionarse a partir de los principios de vida y de comunidad, determinando las acciones posibles: acciones inherentes e ineludibles a los principios mencionados y acciones necesarias que respondan al contexto de educación a distancia.

De estos principios se derivan una serie de elementos que han de considerarse en la gestión institucional para la planeación y operación vía remota (La Salle. Distrito México Norte. Coordinación General, 2020). Por ello, es indispensable que los departamentos de Calidad Institucional, en diálogo con los responsables de cada área y coordinaciones de los colegios, consideren tales elementos en su plan de trabajo para acompañar cada proceso involucrado de acuerdo con la nueva realidad educativa, que permita y facilite la sostenibilidad de cada componente implicado, así como la obtención de datos que deberán favorecer la evaluación para la mejora de

estrategias para la sostenibilidad diligente de todo proceso.

La interpretación de información recuperada se hizo bajo la técnica de documental, mediante la identificación de las respuestas más frecuentes, así como las ausencias y silencios, en relación con las prácticas educativas institucionales que durante la pandemia se implementaron, permanecieron o se modificaron. El instrumento aplicado consiste en una serie de preguntas abiertas y cerradas emanadas de las categorías enunciadas, se aplicó a los responsables de calidad de cada institución con el objetivo de recuperar la información de los niveles de preescolar a nivel medio superior, según la oferta y según sea el caso de cada escuela.

Las categorías de cada instrumento fueron las siguientes:

- En relación a *la persona* donde se consideró la capacitación docente, la capacitación del personal administrativo y de apoyo, la claridad y la comprensión de los procesos en los que está implicado cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la situación del personal, de los alumnos y de los padres de familia, el estado de salud física y mental.
- El espacio doméstico e infraestructura digital de la institución, de los docentes y de las familias, esto refiere a la ubicación destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, equipo de cómputo, software, red, horarios de trabajo.

- De la institución desde donde se determinó una serie de variables para su atención en el acompañamiento a la gestión educativa institucional considerando las variables de la administración institucional, entre las que se encuentran: jerarquización orgánica para el desarrollo de funciones, flujos de comunicación y estrategias al interior y al exterior de las comunidades educativas, la gestión de responsabilidades institucionales, la gestión académica y la toma de decisiones para la administración de recursos humanos y económicos; las variables de las prácticas pedagógicas entre las que se encuentran la estructura pedagógico-didáctica, los ritmos de aprendizaje, la estructura de los contenidos, la evaluación, y la formación integral.

Derivado de las respuestas al instrumento aplicado a los departamentos de calidad o áreas afines en los institutos educativos del Distrito México Norte, el cual se encuentra en la sección de ANEXOS, se presentan los resultados de las categorías de análisis correspondientes.

LA CAPACITACIÓN A LA COMUNIDAD EN LAS ESCUELAS LASALLISTAS

En esta categoría se abordan las acciones de capacitación implementadas para el desarrollo de las respectivas funciones de los miembros de las instituciones referidas en el estudio, sean como administrativo, como docente o como alumno, incluyendo a sus padres o tutores.

A) Docentes

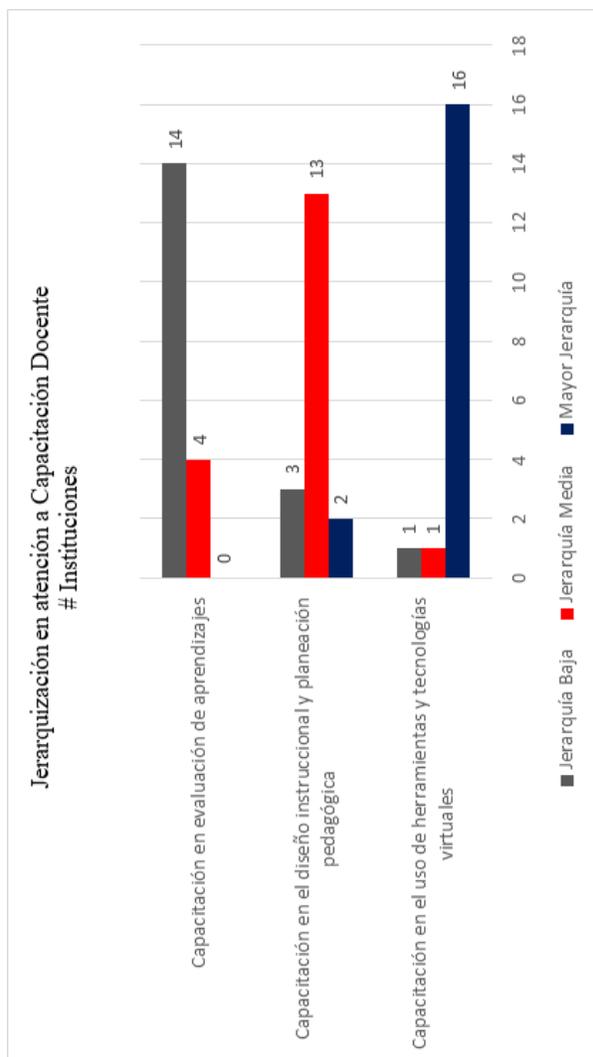
La capacitación en recursos tecnológicos es fundamental para los docentes en la actualidad, ya que la tecnología ha transformado la forma en que se enseña y se aprende. Los docentes que están capacitados en el uso de recursos tecnológicos pueden mejorar la calidad de su enseñanza y ofrecer a sus estudiantes experiencias de aprendizaje más efectivas y enriquecedoras. El docente que conoce recursos tecnológicos puede ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje más interactivas y atractivas, lo que puede mejorar su motivación y su compromiso con el proceso de aprendizaje; permite la personalización del aprendizaje, ya que adaptan su enseñanza a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, lo que puede mejorar su comprensión y retención de la información; facilita el acceso a la información.

Por tal razón la capacitación en recursos tecnológicos para el trabajo a distancia no sólo fue prioritaria, sino urgente, acorde a la necesidad continuar con las labores de docencia vía remota. Posteriormente fueron apareciendo de otras demandas dada la ejecución del guion instruccional vía remota, y la evaluación de los aprendizajes desde una modalidad no presencial.

Al inicio del trabajo en casa, derivado del confinamiento, emergieron un sin número de capacitaciones para los docentes que respondieran a la necesidad inmediata del uso de los recursos tecnológicos para la realización de las actividades

vía remota. En la figura 1, se puede observar que las instituciones jerarquizaron de manera cuantitativa respondiendo a pregunta cerradas del instrumento la capacitación para el uso de herramientas y tecnológicas virtuales como prioridad o jerarquía mayor, en seguida la capacitación para el diseño instruccional y planeación pedagógica, como jerarquía media, y la capacitación en evaluación de aprendizajes como jerarquía baja como se muestra en la siguiente gráfica (en la siguiente página):

Figura . 1 Jerarquización de capacitación al personal docente



Fuente: Elaboración a partir del resultado de instrumento aplicado a departamentos de calidad o áreas afines a partir de la respuesta a preguntas cerradas del instrumento.

Personal Administrativo

La capacitación del personal administrativo de las instituciones educativas fue fundamental durante la contingencia, ya que el uso de la tecnología y la educación a distancia han cambiado la forma en que las instituciones educativas operan y brindan sus servicios. Dado que esta parte de la comunidad es la encargada de la gestión de los procesos y operaciones de las instituciones educativas, por lo que necesitaban estar capacitados en el uso de las herramientas digitales y plataformas en línea que se utilizan para la gestión de la información y la comunicación en el contexto educativo virtual.

Además, la capacitación del personal administrativo requería garantizar una gestión efectiva y eficiente de la institución educativa en línea, para asegurar que los procesos de matrícula, inscripción, seguimiento académico, evaluación y comunicación con los estudiantes y sus padres se realizaran de manera adecuada y eficiente y brindar un servicio de calidad.

La urgencia de la adquisición de habilidades tecnológicas para la nueva dinámica de trabajo también fue prioridad en el personal administrativo, seguidas de integración de nuevas funciones de cada puesto, lo cual estuvo delimitado por el desarrollo de una gestión virtual y el uso de nuevos formatos de comunicación organizacional, como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Jerarquización de capacitación para el Personal Administrativo.



Fuente: Elaboración a partir de aspectos de la capacitación al personal administrativo con mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas abiertas

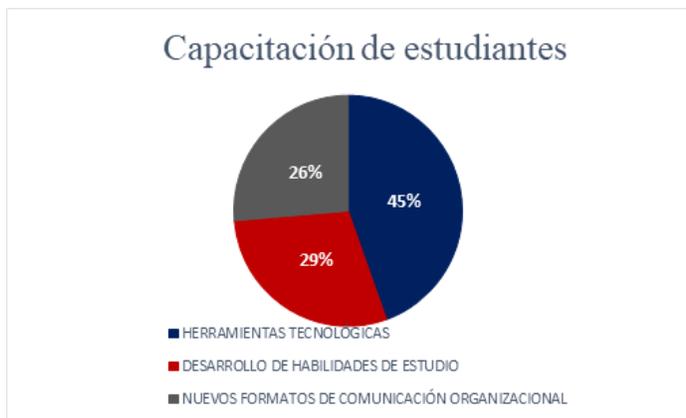
B) Estudiantes

La capacitación en recursos tecnológicos para los estudiantes fue muy relevante en la contingencia, ya que esto les permitió comprender cómo utilizar las herramientas digitales que se utilizarían en línea para su educación, como las plataformas de aprendizaje en línea, las aplicaciones educativas y los programas de videoconferencia. Esto les permitió participar activamente en su educación, interactuar con sus maestros y compañeros de clase y completar sus tareas y actividades en línea de manera efec-

tiva. Además, les permite mejorar las habilidades como la comunicación en línea, la organización y la gestión del tiempo, habilidades importantes tanto en el contexto académico como en el mundo laboral actual, donde la comunicación y el trabajo en línea son cada vez más comunes.

Sobre la capacitación para los estudiantes, se consideró que lo primordial era el prepararlos en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas, como se muestra en la figura 3, donde se le dio el 45% de prioridad a esta capacitación, en un segundo momento al desarrollo de las habilidades de estudio con un 29%, y por último el 26% para el desarrollo de las habilidades y competencias para manejar formas de comunicación tanto con sus docentes como entre pares.

Figura 3. Jerarquización de capacitación para los estudiantes



Fuente: Elaboración a partir de aspectos de la capacitación a estudiantes con mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas abiertas

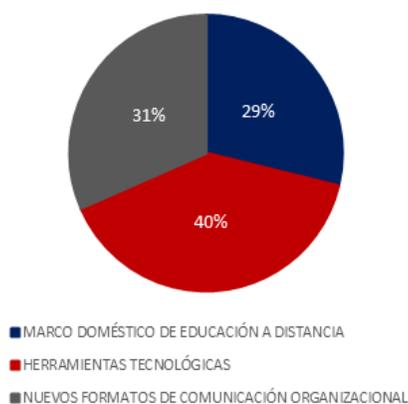
C) Padres de familia

En este estudio también se consideró como grupo de interés a los padres de familia los cuales fungieron un papel aún más activo en la educación de sus hijos, ya que ayudaron a sus hijos a aprender y estudiar desde casa. La capacitación en recursos tecnológicos ayudó a los padres de familia a entender cómo utilizar las herramientas digitales que sus hijos estaban usando en línea para sus clases, como las plataformas de aprendizaje en línea, las aplicaciones educativas y los programas de videoconferencia. Esto les permitió brindar apoyo a sus hijos en su aprendizaje, asegurándose de que estuvieran siguiendo las instrucciones de sus maestros y completando sus tareas. Además, les permitió participar de manera más activa en la educación de sus hijos, incluso en el contexto de la educación a distancia. Además, hubo la posibilidad de interactuar con los maestros de sus hijos y colaborar con ellos, para lograr su éxito académico en este nuevo contexto educativo.

En este grupo, como se aprecia en la figura 4, al igual que en los anteriores, prevalece la capacitación en herramientas tecnológicas para las actividades escolares vía remota, sobre otros aspectos tales como el marco doméstico de la educación a distancia, y los nuevos formatos de comunicación organizacional.

Figura 4 Jerarquización de capacitación para los padres de familia

Capacitación a padres de familia



Fuente: Elaboración a partir de aspectos de la capacitación a los padres de familia con mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas abiertas

Con los datos anteriores se puede observar que, desde la institución, la mayor prioridad en el momento de la contingencia fue el enfrentar el reto de llevar la educación de una modalidad presencial al trabajo vía remota.

El trabajo en modalidad virtual o en modalidad mixta o semi-presencial (mejor conocida como blended learning) suele ser un número selecto tanto de asignaturas como de docentes que, de manera voluntaria, tras un proceso de selección y de capacitación, ingresan en estas modalidades (Hodges, et al., 2020). Las instancias de apoyo para tales iniciativas, sea para la selección, capacitación y habilitación, suelen ser suficientes, pero ante la contingen-

cia fue imposible el óptimo acompañamiento a cada docente. Por tal motivo, más que modalidad virtual, lo que se llevó a cabo fue una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en donde tuvo lugar una adaptación a medios de acceso remoto de la modalidad educativa que ya se venía realizando (Hodges, et al., 2020). La ERE⁵ se ha adoptado, principalmente, en lugares afectados por conflictos bélicos, ambientes de convulsión política, zonas de desastre, entre otros, que obligaron al abandono temporal de la escuela y a hacer uso de una serie de recursos y medidas para continuar con la educación vía remota, con ausencia de la tecnología digital en algunos casos (Davies & Bentrovato, 2011).

Derivado de esta urgencia, no existe información lo suficientemente consistente para diagnosticar los otros elementos cruciales tales como las formas de comunicación vía remota entre el docente y los estudiantes, los requerimientos de la integridad académica, la factibilidad de las estrategias de evaluación, el acompañamiento de los padres de familia en casa, los cuales son necesarios para tasar los saldos del confinamiento y tomar las medidas perti-

⁵En Estados Unidos han surgido una serie de publicaciones que pretenden tomar distancia de la educación llevada a cabo de manera regular en la Modalidad Virtual, y han utilizado algunos términos recalcando el carácter emergente de las medidas implementadas tales como *Emergency Remote Teaching* (Hodges, et al., 2020) y *Pandemic Pedagogy* (Ebner, 2020) entre otros. Así se han creado una serie de recursos y recomendaciones a este tenor como las que publica el Center for Research on Learning and Teaching de la Universidad de Michigan (University of Michigan, 2020).

nentes a llevar a cabo en el regreso a las actividades presenciales, ya sea mediante iniciativas remediales y complementarias.

ATENCIÓN A LA SALUD EMOCIONAL Y FÍSICA

Durante la contingencia, la atención a la salud física y emocional fue de suma importancia en las comunidades educativas. La pandemia del COVID-19 tuvo un impacto significativo en la salud y el bienestar de las personas, y la atención a la salud física y emocional fue esencial para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes, el personal y las familias.

La atención a la salud física involucró el seguimiento y la implementación de las medidas de prevención para evitar la propagación del virus, se monitorearon y reportaron los casos de COVID-19 en la comunidad educativa y se tomaron medidas para garantizar la seguridad de todos.

La atención a la salud emocional fue igualmente importante, ya que la pandemia también tuvo un impacto en la salud mental de las personas. El aislamiento social, la incertidumbre y la preocupación por la salud y el bienestar de uno mismo y de los demás, así como la transición repentina al aprendizaje a distancia, fueron factores que afectaron la salud emocional de los estudiantes, el personal y las familias. Para abordar la salud emocional, las instituciones educativas proporcionaron recursos y apoyo para el bienestar emocional, como la orientación y el asesoramiento,

actividades de mindfulness, grupos de apoyo y recursos para el autocuidado.

La atención a la salud física y emocional fue de gran importancia durante la contingencia en las comunidades educativas para garantizar la seguridad y el bienestar de toda la comunidad, y para abordar los impactos de la pandemia en la salud mental y emocional de los estudiantes, docentes, el personal administrativo y las familias.

De esta forma, de las 18 instituciones que respondieron al instrumento, tres de ellas, indicaron no haber implementado ninguna medida institucional para conocer las afectaciones por la contingencia sanitaria y sus diversos efectos negativos (enfermedad o muerte de algún familiar, desempleo de alguno de sus padres, crisis económica, tensiones) o cualquier otra complicación. Así mismo, cuatro de las 18 instituciones indicaron que no se implementaron procedimientos para detectar y dar seguimiento al estado de motivación del personal y alumnos.

Para conocer las afectaciones de la pandemia, se pudo observar que se obstaculiza la comunicación directa y personal entre el personal, coordinadores/responsables/jefes de área/sección (doce de las 18 instituciones). De las diversas medidas formales implementadas para conocer las afectaciones de la comunidad educativa en la pandemia, prevalecen las encuestas a través de medios digitales (ocho de las 18 instituciones),

En cuanto a medidas implementadas para el personal, prevalecen espacio en las juntas y en las

entrevistas individuales en las que se permitió la comunicación de sus experiencias. En algunos casos, con registro de entrevista.

De los aspectos atendidos, sobresale la atención emocional/espiritual sobre la física a cargo de los departamentos psicopedagógicos y de atención espiritual (por parte de los capellanes de las comunidades), además de la implementación de cursos y talleres para docentes y personal relativos a la atención emocional. En algunos casos, existieron derivaciones para atención personal a los departamentos de atención psicológica.

Otras medidas fueron la implementación de instancias para el acompañamiento al personal en tiempos de contingencia, sea por un responsable o equipo; así como la inscripción a los cursos impartidos por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Algunas de las medidas efectuadas son de carácter genérico e institucional. Por ejemplo, se aplicó el cuestionario de la NOM-O35 de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) que tiene que ver directamente con el estrés laboral no con la sintomatología propia e implicaciones del COVID-19.

EL ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN VÍA REMOTA

Durante la contingencia, el espacio físico para la educación vía remota en los hogares jugó un papel muy importante en el aprendizaje y la educación de los estudiantes. Con la transición al aprendizaje en línea y el cierre de las escuelas y universidades,

muchos estudiantes tuvieron que adaptarse a una nueva forma de aprendizaje en línea desde casa. El espacio físico para el estudio se convirtió en un elemento clave para el éxito del aprendizaje en línea, ya que un espacio adecuado puede mejorar la concentración, la motivación y la productividad de los estudiantes, mientras que un espacio inadecuado puede ser una fuente de distracciones y estrés.

En esta categoría se incluyen los siguientes aspectos: la ubicación geográfica, la situación arquitectónica, la situación mobiliaria, los equipos de cómputo por hogar, el hardware y software mínimos necesarios, el acceso a internet y su capacidad, el cálculo del horario pico en el suministro del servicio de internet, así como la gestión de los recursos tecnológicos en las diversas instituciones.

La acción más importante para conocer las problemáticas referentes al espacio para la educación vía remota fue la atención directa a necesidades particulares en diez de las 18 instituciones.

Algunas instituciones realizaron encuestas a miembros de la comunidad educativa (personal docente, administrativo, alumnos y padres de familia) para conocer las condiciones y capacidades del mobiliario doméstico con el que contaba, para identificar los espacios para realizar el trabajo desde casa. Una institución indicó que auxilió con equipo de cómputo al personal docente y administrativo, seis instituciones abrieron sus instalaciones al personal docente para realizar su labor.

En lo que respecta al alumnado, los padres de familia realizaron adaptaciones en sus hogares para

que sus hijos pudieran asistir a sus clases; además, los docentes a través de la observación en las sesiones virtuales pudieron constatar las condiciones en las que los alumnos participaron. En un caso, una institución compartió con padres de familia lineamientos para las clases en línea, para la adecuación de los espacios.

En otra institución generaron un programa de financiamiento de equipos de cómputo para aquellas personas de la comunidad que lo requerían, además se brindó soporte técnico constante al personal por parte los responsables de sistemas para el uso de los recursos digitales y plataformas.

A través de encuestas, visitas, entrevistas se indagó sobre la situación y ubicación geográfica y acerca de componentes que obstaculizan o no el desarrollo de las funciones del personal administrativo en la modalidad a distancia. Los miembros de la comunidad reportaban su situación específica y las autoridades ofrecieron la oportunidad de desarrollar sus actividades en los espacios de la misma institución. También, en algunos casos, se ofreció equipo de la misma institución para poder realizar sus funciones.

En cuanto a este rubro, se enviaron encuestas para conocer la situación de los alumnos. Por su parte, los docentes pudieron conocer si los estudiantes contaban con los requisitos mínimos de conexión, gracias a la comunicación directa que mantuvieron. Se realizaron, además, recomendaciones tanto al personal como a los alumnos, para establecer su lugar de trabajo en sus

hogares y evitar distractores con las condiciones mínimas necesarias, las cuales se dieron a conocer a través de lineamientos para las clases virtuales, en reunión con padres de familia (a distancia).

Respecto a las condiciones del espacio doméstico, se llevaron a cabo encuestas, entrevistas y observación en los espacios virtuales de trabajo de los docentes con los alumnos, a partir de los cuales se pudo evidenciar adaptaciones necesarias acordes a las posibilidades de cada hogar. En algunos casos, se realizaron sugerencias a los padres de familia para el trabajo educativo en línea. En el caso de los docentes o personal administrativo, si no se contaba con mobiliario, algunas instituciones proporcionaron, en la medida de lo posible, bancos, mesas, sillas, pintarrones para el trabajo.

Algunas instituciones realizaron encuestas para conocer las condiciones del equipo de cómputo de los miembros de su comunidad educativa. A partir de esa información, proporcionaron asesoría a los padres de familia, a los docentes y al personal administrativo acerca de la administración de los equipos y de los horarios de usos de estos.

Para conocer la capacidad del hardware de cada equipo con el que se contaba en los hogares, 8 de las 18 instituciones (33%) sí preguntaron a través de encuestas. Las instituciones que no lo hicieron expusieron que habían comprobado que la mayoría de los alumnos no presentaban problemas en cuanto a la capacidad de conexión. Una institución compartió que se había realizado un sondeo para conocer la situación de los docentes y personal ad-

ministrativo: a los que contaban con equipo con insuficiente capacidad se les concedieron facilidades para la adquisición de equipos más actualizados. Otra institución solamente indagó sobre la situación de los alumnos, no así de su personal.

El 33% de las instituciones (8) sí indagó sobre la capacidad de las redes domésticas en su comunidad a través de encuestas. Algunas instituciones indicaron que lo realizaron de manera informal. En general, se tuvo que contratar un ancho de banda superior para poder atender las demandas de conexión. Otra institución identificó a los alumnos y miembros del personal que presentaban más problemas de conexión por la ubicación geográfica de su espacio de trabajo y los servicios que se podían ofrecer en esa zona. Otra institución planteó que esta información no era conocida por los padres de familia, alumnos o personal, y sólo algunas personas respondieron. También se comentó que habían enfrentado desconexiones o dificultades de manera intermitente, que se presentaban por lo general a medio día, precisamente cuando hay más consumo de ancho de banda; esto pudo ser constatado en otra institución que compartió que el departamento de sistemas se encargó de realizar un análisis de las horas pico en que el uso del internet, además de cuando hubo situaciones extraordinarias en problemas de conexión o fallas en la ciudad se producían a medio día, con esta información se buscaban estrategias.

PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Esta categoría comprende lo pedagógico didáctico, es decir, la estructuración del guion instruccional con sus correspondientes secuencias didácticas y el logro de los aprendizajes, la jerarquización o dosificación de contenidos acorde a los aprendizajes esperados de acuerdo con las líneas curriculares.

15 instituciones afirmaron haber modificado sus prácticas didácticas. Sin embargo, se advierte que algunos colegios confundieron los conceptos ‘modificar’ e ‘implementar’, ya que en un primer grupo de colegios (dos instituciones) respondieron haber emprendido acciones de modificación e implementación, pero su planteamiento pedagógico consistió sólo en implementar estrategias didácticas. Otras tres instituciones (un segundo grupo de colegios) contestaron haber realizado modificaciones; sin embargo, expresan en su praxis las implementaciones didácticas según la circunstancia de educación a distancia. Sólo un colegio indicó haber ‘modificado’ e ‘implementado’ sus prácticas, refiriéndose en ejecución únicamente a modificaciones.

Asimismo, seis colegios identificaron correctamente el sentido del término modificar, pues expresaron en su praxis los ajustes didácticos pertinentes. De la misma manera, solo un colegio manifestó haber realizado implementaciones en su práctica didáctica, señalando en efecto tales innovaciones. Además, dos colegios expusieron haber mantenido su praxis didáctica; pero al mismo tiem-

po expresaron haber modificado e implementado su ejercicio didáctico considerando las tres situaciones (implementar, modificar y seguir igual), y señalaron acciones en los tres ámbitos. Finalmente, un colegio expresó mantenerse igual y al mismo tiempo en implementar, dado que su ejecución consistió en implementar una práctica didáctica acorde al contexto de educación a distancia.

Con base en el anterior análisis y considerando menciones a lo implementado, modificado o a la praxis pre-pandemia, podemos resumir lo siguiente con respecto a la práctica didáctica llevada a cabo:

- Implementación de la práctica didáctica: 10 instituciones lo mencionan.
- Modificación de la práctica didáctica: 10 instituciones lo mencionan.
- Mantenimiento de la práctica didáctica anterior a la pandemia: dos instituciones lo mencionan.

Respecto al ejercicio didáctico señalado de acuerdo con la estructuración de la programación para asegurar los aprendizajes esperados bajo la tónica de una educación virtual, comentamos lo siguiente:

Aunque hay algunas instituciones que hacen referencia a implementaciones y otras a modificaciones, finalmente 12 colegios aplicaron el guion instruccional que favoreció la dosificación de contenidos, desde la ubicación de los aprendizajes esperados acordes al desarrollo de los perfiles finales, además de considerar los esquemas didácticos sincrónicos y asincrónicos para la versatilidad del

proceso enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad a distancia. A su vez, de los 12 colegios que implementaron el nuevo método de planeación didáctica solo 4 instituciones expresaron haber realizado la capacitación al respecto. No obstante, si las 12 instituciones desarrollaron su planeación didáctica bajo la metodología y el formato del guion instruccional, queda como supuesto que todas llevaron a cabo tal capacitación ya sea a través de la institución, o de manera personal.

Respecto a los cambios realizados en el diseño del plan didáctico, existen ocho referencias a la modificación de los tiempos lectivos propios para la educación en línea, lo cual conjuga el factor asincrónico con el sincrónico; seis referencias sobre las modificaciones según las diversas necesidades educativas derivadas del formato a distancia y bajo la realidad de la pandemia; y finalmente, cinco menciones en torno a las variaciones realizadas para el aseguramiento de los aprendizajes esperados según el modelo educativo.

En torno a la permanencia en las formas de planeación didáctica pre-pandemia, se encontró una mención sobre la identificación del perfil de aprendizaje de los estudiantes, considerando sus necesidades académicas a través de la evaluación diagnóstica. También se señala la permanencia de plataformas de aprendizajes ya utilizadas antes de la pandemia. A su vez, aparece una referencia a seguir manteniendo las reuniones académicas.

Una primera observación sobre el carácter de la jerarquización y dosificación de contenidos

curriculares es referente a una implementación o simplemente a una modificación de la práctica pedagógica bajo el esquema virtual. En este sentido, definimos como dosificación a la determinación de los contenidos clave según los aprendizajes esperados, tratándose de una práctica pedagógica de gran ayuda para el sistema de educación virtual. En efecto, si la dosificación de contenidos es una estrategia pedagógica por aplicar, entonces se precisa como una práctica a implementar. Lo modificable sería a partir de una práctica didáctica y operativa, así como desde algunas dinámicas académicas que cambian con respecto a la actual situación pedagógica. Con base en esta acotación se encontraron las siguientes estrategias:

- 16 de 18 instituciones implementaron la dosificación curricular considerando los aprendizajes esperados según los perfiles finales y los niveles escolares plasmados en los programas académicos. El ejercicio pedagógico se realizó a partir de un análisis de contenidos y bajo la orientación del guion instruccional; además de tomar en cuenta los perfiles de ingreso y egreso, y los ejes curriculares de cada nivel. El ejercicio de dosificación fue realizado en reuniones académicas. Por otra parte, un colegio refirió la implementación de espacios remediales para el acompañamiento a los estudiantes con mayores dificultades en el aprendizaje.

- En cuanto a la modificación de las prácticas docentes con respecto a las consideraciones curriculares, dos colegios señalaron los ajustes en el ejercicio de evaluación de aprendizajes, otorgaron a la evaluación un carácter de dinámica permanente para el aseguramiento de los aprendizajes y para advertir las necesidades de refuerzo que conlleven a la aplicación de estrategias de recuperación de los resultados esperados. Así mismo, un colegio hizo referencia a la modificación en el sistema docente de acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales, para lo cual generaron espacios asincrónicos.
- Lo que permaneció en la usanza didáctica fue la conservación de todos los contenidos curriculares según el plan de estudios.

LA FORMACIÓN INTEGRAL

Esta línea debe atenderse para asegurar la educación socioemocional, la formación ética y su proyección social, la maduración de la espiritualidad y el acondicionamiento físico del alumno.

Las instituciones consultadas expresaron sus acciones más significativas en beneficio de una educación que forme integralmente a sus destinatarios. Presentaron las siguientes prácticas:

11 instituciones mencionaron haber realizado modificaciones en las estrategias pedagógicas para el aprovechamiento del espacio didáctico virtual, considerando los ajustes en la metodología

para reforzar el acompañamiento socioemocional y atendiendo cada componente para la formación integral (vida saludable, formación cívica y ética, educación física, artes, formación de valores, formación espiritual y actividades extracurriculares). Sin embargo, un colegio señaló el ajuste en torno a la obligatoriedad de actividades extracurriculares debido al cansancio provocado por la educación virtual. A su vez, se favorecieron los espacios virtuales para la atención y acompañamiento a padres de familia.

En torno a las implementaciones, todos los colegios se refieren al establecimiento de las plataformas, herramientas tecnológicas y aplicaciones virtuales como ámbitos provechosos para la formación integral. Aunado a esto, dos colegios mencionaron la implementación de la estrategia didáctica del guion instruccional, y una institución expresó la puesta en marcha de programas de educación socioemocional e instauración de espacios de formación docente y para padres de familia a través de diversos *webinars*.

Lo conservado fue la conciencia sobre la importancia de mantener, a pesar de lo desafiante de la educación virtual, la misión de ofrecer una educación integral a partir del evangelio; además de mantener la modalidad propia para la realización de las prácticas lasallistas, las actividades extracurriculares para el aporte a la formación integral, las actividades catequéticas y el acompañamiento psicopedagógico. Lo anterior lo mencionan dos colegios.

CONCLUSIONES

La contingencia y suspensión de actividades presenciales como medida de prevención ante el COVID-19 en México representó un sin número de retos para las Instituciones Lasallistas, para sus comunidades, alumnos, docentes, personal administrativo y padres de familia, quienes de una u otra forma buscaron de manera creativa la manera de enfrentar la pandemia.

Las Tecnologías de Información y la Comunicación, si bien, representan un soporte para el procesamiento, transmisión y trabajo colaborativo, su potencial reside en las características que aportan a los docentes para diseñar, crear, innovar nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje que permitan el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos; sin embargo, estas habilidades y conocimientos, durante la pandemia, no estuvieron al alcance de todos los docentes; algunos por situaciones específicas de infraestructura de hardware, otros por falta de esas habilidades y conocimientos.

De acuerdo con la información recopilada a través de esta investigación, se pudo observar que la mayoría de las Instituciones Lasallistas del Distrito México Norte hicieron el esfuerzo de responder de manera emergente a la situación del confinamiento, a continuación, las características que prevalecieron:

- Predominó la atención directa a los requerimientos de docentes y personal

en general. Las necesidades emergentes requirieron de respuestas de carácter urgente, las cuales, por su premura, carecieron de la debida sistematicidad y formalidad.

- Secundando a la atención directa, le sigue como herramienta de diagnóstico la aplicación de encuestas tanto a personal como a padres de familia y estudiantes para conocer su situación.
- El acceso a las instalaciones de la institución fue la medida emergente más implementada para la solución del problema del espacio.
- Uno de los silencios que prevalecen en la información proporcionada es en relación a las decisiones tomadas a partir de las encuestas, más allá, acceso de los docentes a las instalaciones, la cual, fue la medida más implementada para responder a las urgencias del momento.
- Otro de los silencios es la ausencia de especificaciones en el tipo de apoyos otorgados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita sólo a las interacciones entre el docente y estudiante; más bien, es un ecosistema que involucra una serie de condiciones institucionales. Los elementos que favorecen la educación a nivel presencial adquirieron mayor visibilidad cuando este ecosistema transitó a una vía remota: tuvieron que ser sustituidos o replanteados, e incluso se reconocieron algunas posibles pérdidas de estos elementos en la nueva modalidad.

Las implementaciones, adaptaciones y modificaciones mencionadas hicieron sobrevivir el

servicio educativo en lo que respecta a la cobertura emergente del ciclo escolar, intentando cumplir con los objetivos de aprendizaje señalados en el modelo curricular. Sin embargo, han sido evidentes, sobre todo, las limitaciones humanas e incompetencias para llevar a cabo una educación integral de calidad, ya sea de forma remota o en formato híbrido, lo cual implica que es prioritario el acompañamiento empático para el fortalecimiento de la dimensión socioemocional y espiritual que posiblemente se encuentren afectadas tras la incertidumbre ocasionada por la pandemia.

Es preciso, entonces, crear estrategias pedagógicas que verdaderamente coloquen al alumno como centro fundamental del ser y quehacer educativo, más allá del mero cumplimiento ante el señorío del currículo. Además, urge favorecer la atención y acompañamiento docente creando espacios seguros de acompañamiento e interacción desde la profundidad de la experiencia de vida ante sentimientos de incertidumbre, agobio, frustración, desvalorización, cansancio.

BIBLIOGRAFÍA

- Davies, L. & Bentrovato, D. (2011). *Understanding education's role in fragility: synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*, Paris: Inter-Agency Network for Education in Emergencies, INEE. UNESCO-IIEP.

- Distrito México Norte. (2020). *Guía Institucional para enfrentar la nueva realidad educativa*. Monterrey: DMN.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia el pensamiento crítico*. México: Trotta.
- Ebner, N. (2020). Next Week, You Will Teach Your Courses Online: A Reassuring Introduction to Pandemic Pedagogy.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2020). *Criterios de identidad para la vitalidad de las obras educativas lasalianas*. Primera edición ed. Casa Generalicia, Roma: s.n.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (2020). *Declaración sobre la misión educativa lasallista. Desafíos, convicciones y esperanzas*. Casa Generalicia, Roma: s.n.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2022). *Revista de la familia lasallista*, enero. Issue 153.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- La Salle. Distrito México Norte. Comisión MEL 2019-2020. (2020). *Guía Institucional para enfrentar la “nueva realidad educativa”*.
- La Salle. Distrito México Norte. Coordinación General. (2020). *Principios normativos y consideraciones de la gestión institucional de confinamiento para las comunidades educativas lasallistas*.

- University of Michigan, 2020. *Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency*. [En línea] Available at: <http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency#take-care>
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, Ch. & Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), pp. 57-84.

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PRINCIPIOS PARA LA EDUCACIÓN REMOTA EMERGENTE

a. Consideraciones de la persona.

Una comunidad educativa lasallista está caracterizada por la coordinación, la comunicación y el compromiso entre todas las instancias que la conforman, así como por la identidad definida desde la inspiración cristiana y el carisma propio. Es precisamente desde la coherencia con esta identidad (humanismo cristiano lasallista) que se plantean algunas consideraciones que cada comunidad educativa ha de observar desde sus respectivos contextos.

<p>1. Consideraciones sobre los miembros de la comunidad educativa. Se refieren al nivel de capacitación mínimo requerido para desarrollar sus respectivas funciones (sea como administrativo, como docente o como alumno, incluyendo a sus padres o tutores), estado de salud (física y mental), motivación, claridad de los procesos en los que está implicado.</p>		
<p>Capacitación del personal</p>		
<p><i>Establece el orden jerárquico en la atención de estas capacitaciones, del 1 al 3, siendo 3 el atendido con mayor pertinencia y siendo 1 menos atendido.</i></p>		
1.1. Capacitación docente: Se deben considerar tres líneas de formación docente:		
Capacitación en el uso de herramientas y tecnologías virtuales		
Capacitación en el diseño instruccional y planeación pedagógica		
Capacitación en evaluación de aprendizajes		
1.2 Capacitación de administrativos: Se debe asegurar la función según cada puesto institucional delimitado por el desarrollo de una gestión virtual.		
Capacitación sobre las nuevas funciones o modificación de éstas a razón del confinamiento.		
Capacitación para el uso de herramientas y plataformas digitales		
Capacitación para el uso de nuevos formatos de comunicación organizacional.		
1.3. Capacitación de alumnos:		
Capacitación en el uso de herramientas y tecnologías virtuales		

Capacitación para el desarrollo de habilidades de estudio	
Capacitación para el uso de nuevos formatos de comunicación con la organización	
1.4. Capacitación a padres de familia: Capacitación y acompañamiento de la institución para favorecer el marco doméstico de aprendizaje a distancia de los alumnos bajo la supervisión de los padres de familia o tutores.	
Capacitación sobre el marco doméstico de aprendizaje a distancia	
Capacitación en el uso de herramientas y tecnologías virtuales en apoyo a los estudiantes	
Capacitación para el uso de nuevos formatos de comunicación con la organización	

2. Estado de salud física y/o mental			
<i>Señala con una marca la opción que corresponda y responde a la pregunta sobre los mecanismos implementados.</i>			
Reactivo	Si	No	¿Cuál o cuáles?
2.1 ¿Se implementaron medidas de detección y seguimiento de la salud física, mental (emocional) de cada uno de los colaboradores de la comunidad educativa?			
2.2 ¿Se implementaron <u>medidas institucionales</u> para conocer las afectaciones por la contingencia sanitaria y sus diversos efectos negativos (enfermedad o muerte de algún familiar, desempleo de alguno de sus padres, crisis económica, tensiones, etc.)?			
2.3 ¿Se implementaron <u>mecanismo procedimientos</u> para detectar y dar seguimiento al estado de motivación del personal de la comunidad y alumnos?			
2.4 ¿Se estableció <u>algún procedimiento</u> para la retroalimentación al desempeño tanto de docentes, personal de apoyo y alumnos?			

3. Consideraciones del espacio doméstico. Se refieren a la ubicación geográfica, situación arquitectónica, situación mobiliaria, equipos de cómputo por hogar, hardware y software mínimos necesarios, acceso a internet y su capacidad, cálculo del horario pico en el suministro del servicio de internet.			
<i>Señala con una marca la opción que corresponda y responde a la pregunta planteada por cada reactivo.</i>			
Reactivo	Si	No	¿Cómo?
3.1 ¿Se determinó si la ubicación geográfica y sus propios componentes obstaculizan o no el desarrollo de las funciones del personal en la modalidad a distancia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.2 ¿Se reconoció si la condición de los espacios para el ejercicio de la educación virtual y la realización del trabajo desde casa eran los adecuados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.3 ¿Se establecieron las condiciones y capacidad del mobiliario doméstico para el ejercicio de las funciones en modalidad virtual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.4 ¿Se identificó el número de equipos por familia y cuántos miembros del hogar utilizan el mismo equipo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

<p>3.5 ¿Se identificó la capacidad del hardware de cada equipo con la que se contaban en los hogares?</p>			
<p>3.6 ¿Se definió el conjunto de aplicaciones que se encuentra en cada equipo de cómputo necesarios para el desempeño de las respectivas funciones?</p>			
<p>3.7 ¿Se identificó la capacidad de la red doméstica y número de equipos domésticos solventados por la misma en los hogares de los miembros de la comunidad?</p>			
<p>3.8 ¿Se identificó el horario pico en el cual el ancho de banda se encuentra en su máximo nivel de exigencia y conocimiento de las causas?</p>			

b. Consideraciones institucionales.

La modalidad académica de educación a distancia, supone una gestión que, si bien implica algunas modificaciones, implementaciones y/o supresiones, sigue exigiendo:

1. una jerarquización orgánica para el desarrollo de funciones,
2. flujos de comunicación al interior y al exterior de las comunidades educativas,
3. gestión de responsabilidades institucionales,
4. gestión académica y
5. toma de decisiones para la administración de recursos humanos y económicos, entre otros.

Señala con una marca la opción que corresponda y responde a la pregunta planteada por cada reactivo.

<i>Ámbito</i>	<i>Se mantuvo igual</i>	<i>Se modificó</i>	<i>Se Implementación</i>	<i>Se Supresión</i>	<i>¿Qué se modificó? ¿Qué se implementó? ¿Qué se suprimió?</i>
1. Los elementos mínimos indispensables de conexión y disposición de recursos (software y hardware) para los miembros de la comunidad.					
2. Recursos digitales de la institución para promover y mantener una comunicación efectiva (oportuna, eficiente y eficaz) con los miembros de la comunidad educativa (sitio web, plataformas de control y administración escolar, redes sociales institucionales, formatos, condiciones y recursos para reuniones virtuales y estrategias para el seguimiento a los acuerdos)					
3. Esquemas de interacción en la planeación, dirección, evaluación y control en las diversas dinámicas organizacionales.					
4. Diversos ámbitos jerárquicos para la toma de decisiones (consejo directivo, coordinaciones y su propia sección, jefaturas y sus propios departamentos, comité académico, administración, entre otros).					

5. Esquemas de interacción en la planeación, dirección, coordinación, animación, evaluación, control en los diversos estamentos de la institución				
6. Definición/creación, implementación y operación de modelos de gestión coherentes con la identidad institucional y en respuesta a la situación actual, dentro de un horizonte de incertidumbre.				
7. Lo pedagógico-didáctica: Estructuración de la programación que propicie secuencias didácticas adecuadas para la educación virtual y asegurar los aprendizajes (guion instruccional).				
8. Consideraciones de los contenidos curriculares. Jerarquización o dosificación de contenidos según los aprendizajes esperados de acuerdo con las líneas curriculares.				
9. Evaluación de los aprendizajes. En este rubro hay que tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada alumno y su situación real.				
10. Consideraciones para la formación integral. Esta línea debe atenderse para asegurar la educación socioemocional, formación ética y su proyección social, la maduración de la espiritualidad del alumno su acondicionamiento físico.				

CAPÍTULO 4: ACOMPAÑAMIENTO DURANTE PANDEMIA A COORDINADORES DE SECCIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LASALLISTAS DEL NORTE DE MÉXICO

Carlos Arturo De León Vela¹

RESUMEN

Durante la pandemia COVID-19 las instituciones educativas lasallistas de México Norte se vieron retadas a rediseñar sus estrategias didácticas y de acompañamiento a quienes les integran. Particularmente el aspecto socioemocional rebasó los alcances de cualquier intervención. Con cierta lógica se asume que los directivos y docentes son los responsables de acompañar a sus estudiantes. Se ha mantenido pendiente abordar la necesidad que los liderazgos educativos requieren -al igual que el estudiantado- ser acompañados en situaciones adversas y en cualquier ámbito en que se desenvuelvan, particularmente donde se manifiestan los procesos emocionales más complejos. El presente artículo busca analizar el acompañamiento experimentado por los coordinadores de las secciones preescolar a preparatoria en las instituciones lasallistas del norte de México durante la pandemia COVID-19.

¹Maestro en gestión educativa. Director de Extensión Universitaria. Universidad La Salle Saltillo. eu@ulsasaltillo.edu.mx

Al explorar las definiciones que asignan los participantes al significado de acompañamiento y junto con los elementos que caracterizan este tipo de experiencia lasallista, se identifican atributos que se asignan a la figura del acompañante lo que facilita determinar un perfil en común desvinculado de un departamento o rol dentro de la institución.

Palabras clave: acompañamiento, pandemia, educación, gestión, socioemocional.

INTRODUCCIÓN

Desde siempre la atención a la salud integral ha sido un aspecto a cuidar en los entornos educativos. Sin embargo, los tiempos pospandémicos plantean marcados desafíos especialmente en la atención a la salud mental y particularmente a los aspectos socioemocionales. La Constitución de la Organización Mundial de la Salud (1948) dice que: “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Por su impacto en la integralidad del ser humano, la salud mental no se conceptualiza desde una referencia única a los trastornos o enfermedades mentales, y por tanto exige una respuesta compleja. Se le define como: “un estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad” (OMS, 1948).

En México el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), a través de la Encuesta Nacional de Hogares (2017) reporta que el 66.9% de la población en edad de 12 años o más,

suele experimentar sentimientos de depresión en distintos momentos del año. En lo referente a los tiempos de pandemia, Kaushal Shah et al. (2020, p.3) en *“Focus on Mental Health During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic: Applying Learnings from the Past Outbreaks”*, reportan que se ha exacerbado la necesidad de atender situaciones relacionadas con el estrés psicológico. Sin embargo, aún sin pandemia y en cualquier espacio físico y temporal donde el ser humano se desenvuelva será necesario acompañar los procesos que promuevan un estado de salud mental óptimo. Los entornos educativos no son la excepción, y encuentran un desafío en su manera de responder a las problemáticas socioemocionales.

Para dar respuesta a lo anterior la pedagogía lasallista propone: el “acompañamiento”. Dice Herrera (2013, p.105) en su artículo “Estrategias de acompañamiento lasallista profesor-alumno”, que para desarrollarlo “es de vital importancia conocer el contexto en el que los alumnos viven, las amenazas de las cuales son objeto, así como los aspectos sociales en los que se desenvuelven”. Una de sus conclusiones es que:

Se percibe en los maestros un problema en la forma de abordar el acompañamiento al confundirlo con la tutoría la asesoría, o incluso como si fuera una estrategia didáctica o una dinámica de grupo, reduciéndolo a una actividad temporal. Es necesario situar el acompañamiento bajo un enfoque pedagógico unido el carisma lasallista, y posteriormente proponer las estrategias que se puedan derivar (Herrera, 2013).

En la editorial de investigación de la Universidad La Salle Bogotá, Cedano y Rodríguez (2016, 28) desarrollaron la investigación “Las prácticas de acompañamiento lasallista y su contribución a la formación integral de los estudiantes del Colegio La Salle de Villavicencio”, en ella identifican ideas relevantes para el abordaje del tema en los escritos lasallistas, sobresale el análisis de la Guía de las Escuelas Cristianas, afirma que: “los alumnos no son considerados nunca como meros estudiantes. Son personas que merecen toda consideración y respeto. El respeto mutuo es la actitud que mejor caracteriza unas relaciones interpersonales educadas y corteses tanto en la escuela como fuera de ella. Una actitud basada en una antropología cristiana, que sostiene el conjunto del proyecto educativo lasallista. La relación educativa es el motor que centra la escuela en el alumno”. (Benjumea y Velez-Velez, 2019, p.157), en su artículo publicado en la revista de investigación de la Corporación Universitaria Lasallista denominado: “Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula”, destaca el rescate de la relación “maestro-alumno” como eje de construcción pedagógica lasallista; que va en dos sentidos: en uno “se establece la relación pedagógica desde la dimensión cognitiva en la cual, tanto maestro como educando, problematizan el contenido propuesto al interior del aula. Por otro lado, y en paralelo a esta relación cognitiva, también se establece —según el mismo artículo— una relación afectiva entre maestro y educando la cual está mediada por el elemento del acompañamiento, pues se tiene claro que quienes hacen vida la relación pe-

dagógica al interior del aula son dos sujetos históricos quienes tienen unas circunstancias particulares que contar y es desde estas circunstancias, desde donde se construye la relación afectiva” (p. 157). Es de interés esta dimensión denominada “relación maestro-alumno” pues va más allá de los aspectos académicos desarrollados en un entorno educativo lasallista, de tal forma que “el maestro como sujeto acompañante del proceso formativo del educando debe procurar conocer, en cuanto fuera posible, las realidades personal, familiar, social, espiritual, entre otras, de este último, y así también encontrar posibilidades de formación en estas mismas para hacer vida este acompañamiento que es uno de los principios básicos de la identidad del maestro lasallista” (p. 157).

Al considerar que la construcción de un modelo de acompañamiento en un entorno lasallista contempla a todos sus miembros, en esta investigación la figura del maestro se concibe también como sujeto a acompañar. Meza (2017, p. 204) destaca que “en términos generales ha existido una creencia sólida a lo largo de la historia que reconoce la importancia de aquel que hace las veces de maestro. Hemos aprendido porque alguien nos ha enseñado. Esta es una de las razones que también nos permite reconocer una preocupación por la formación del maestro en tres vertientes: ser, saber y hacer”.

Será importante distinguir, que este estudio no refiere al acompañamiento a docentes como aquel que se reduce solo a aspectos de pedagogía, entendido desde la aportación de Agreda y Pérez (2020, p. 221) al referirse a éste como “una estrate-

gia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas”, sino que se enfoca al docente en todas sus dimensiones.

Por otro lado, es necesario preguntarse: ¿quién acompaña a los docentes? El acompañamiento a docentes podría definirse como “un proceso de mediación formativa, basado en una relación de ayuda, en la que se propicia el crecimiento profesional y emocional con el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente” (Osto como citado en Leiva y Vázquez, 2019, p. 229).

En términos de gestión y de humanismo, será necesario enfocarse en quién acompaña a los que se asume -a su vez- acompañan a los colaboradores de las comunidades educativas. Tarea que suele atribuirse a los directivos o quienes asumen la figura de liderazgos educativos; según dice Miras et al. (2020, p. 295) “la función directiva tiene que desempeñar un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus docentes, e incrementar la capacidad de los centros educativos para resolver sus problemas”. A su vez, “la gestión directiva debe posesionarse en la reconstrucción del tejido humano en los establecimientos escolares; apropiándose de los componentes en materia de objetivos, talento de los profesionales de la docencia, materiales y financieros en la planificación, organización, dirección y control, desde la mirada de nuevos desafíos frente a los cambios que se están gestando producto de la pandemia. Al mismo tiempo, de aplicar un

liderazgo efectivo en función del acompañamiento del docente de manera virtual o distancia” (Rojas et al., 2020, p.128).

Si bien el tema del acompañamiento es uno de los principios pedagógicos del ser y quehacer educativo en La Salle, no ha existido un modo de sistematizar a través de la idealización del “acompañar” o en la misma semántica del planteamiento: no existe un modelo que arroje indicadores o criterios a observar o medir, y tampoco se ha sometido a metodologías científicas que concluyan en una representación de lo que se podría denominar “modelo de acompañamiento lasallista”. Con esto se deduce que el desarrollo de este estudio de investigación dará elementos para la integración de la información resultante, otorgándosele desde su viabilidad para ser replicado en otras realidades donde se eduque al estilo de La Salle, e incluso en espacios no lasallistas donde se pueda generar la cultura de acompañamiento. Se cumple con un binomio: ser útil al responder a una necesidad y generar una aportación al conocimiento.

Una vez obtenidos los resultados se podrán generar propuestas metodológicas para el alcance de estructuras modélicas de acompañar, o en otras palabras se desarrollarán modos de generación de cultura de acompañamiento. Lo anterior fundamentado en la sistematización de la información y de los resultados alcanzados al dejar de lado la presunción casi siempre subjetiva de que el acompañamiento existe sólo por asumir que así es.

Los últimos tiempos han hecho evidente la necesidad de construir una propuesta de investi-

gación como esta. Los procesos humanos son cada vez más complicados de abordar y acompañar con las formas de siempre. Hay cada vez más áreas de oportunidad en la efectividad de los modos de liderazgo al saberse limitados ante la complejidad de lo humano. Se reconoce que no solo por ser autoridad se deviene la habilidad de ser experto en el otro o de ser capaces de hacer un escrutinio de lo que el otro vive como experiencia, particularmente en el plano socioemocional.

Como en todo espacio donde se relacionan personas, hay situaciones en las instituciones educativas que conforman el Distrito Lasallista de México Norte que llaman a potenciar los modos de intervención en procesos humanos generales y específicos. Hay realidades que han rebasado la capacidad de intervenir a tiempo con contundencia desde el interés genuino de estar para el otro.

El Distrito Lasallista de México Norte está integrado por 39 instituciones de educación compuestas por 90 espacios educativos en distintas secciones, como se expresa en la tabla 1.

Tabla 1. Número de espacios educativos por sección en el Distrito Lasallista de México Norte.

Sección	N°
Preescolares	18
Primarias	20
Secundarias	20
Preparatorias	26
Educación superior	6
Total	90

La obra educativa del Distrito Lasallista de México Norte atiende a 28,567 estudiantes de las secciones ya mencionadas. En la tabla 2 se expresa de forma desglosada el estudiantado por secciones.

Tabla 2. Población estudiantil por sección en el Distrito Lasallista de México Norte.

Sección	Población
Preescolar	1904
Primaria	8720
Secundaria	5636
Preparatoria	5296
Educación superior	7011
Total	28567

Esta obra educativa lasallista está animada por 1,419 docentes en los distintos niveles educativos.

Tabla 3. Población docente por niveles en el Distrito Lasallista de México Norte.

Nivel	Población docente
Básico y medio superior	224
Superior	1195
Total	1419

En este trabajo de análisis se presenta la conceptualización a través de la representación social de acompañamiento y de acompañamiento lasallista de los liderazgos educativos conocidos como “coordinadores/coordinadoras” de las secciones de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria de las

instituciones que conforman el Distrito Lasallista de México Norte. De igual manera para comprender el estilo de relación que se vive como acompañamiento: se analiza su experiencia como acompañados dentro de la institución en el período de pandemia y la descripción del estilo de acompañar que recibieron de personas en su institución.

MÉTODO

Este estudio se suscribe a la metodología de teoría fundamentada y al uso de la herramienta *Atlas ti* para el análisis de los datos. Para el trabajo metodológico de esta investigación se ha elegido la teoría fundamentada de Glauesser y Strauss (1967), “esta metodología captura la diversidad de hechos, datos, información, experiencias de la realidad, además de la multidimensionalidad y multicausalidad de los fenómenos. Además, llena los posibles vacíos que pueden surgir entre la teoría y la investigación empírica, ya que propone un conjunto de principios básicos y prácticas/directrices, como la codificación, la redacción de memorandos y el muestreo, que orientan...en las etapas del proceso de investigación, así como el camino a seguir para el descubrimiento de la teoría”. La decisión de elegir esta metodología consiste en el hecho de que no existe una teoría sobre el tema a investigar y lo más importante es que en el intento de comprender la complejidad del fenómeno del acompañamiento, la cual subyace en la experiencia subjetiva de cada persona que participa en éste, se busca construir una teoría a partir de los significados que se aporten en el proceso de obtención de datos, esto a partir de

la codificación que genera de forma inductiva una explicación del fenómeno.

Para elegir esta metodología ha sido vertebral el que permite la sistematización de la información derivada de las entrevistas a través de la utilización de el software Atlas Ti, permitiendo encontrar desde una codificación abierta las características, o categorías, que pueden representar el estilo de relación humana que se vive como acompañamiento en las comunidades a las que pertenecen los sujetos de investigación

Se aplicó un cuestionario conformado por preguntas que se realizaron a través de google forms. La aplicación fue de forma presencial y fue guiada por el investigador.

Para el tratamiento metodológico de las evidencias las preguntas se dividieron en dos bloques de análisis:

El primer bloque corresponde a preguntas que se relacionan con la conceptualización del acompañamiento y de acompañamiento lasallista desde la recuperación de la voz de quienes participan:

1. Desde tu experiencia como persona, ¿cómo definirías el acompañamiento?
2. Desde tu experiencia como educador, ¿cómo definirías el acompañamiento lasallista?

El segundo bloque corresponde a una pregunta que se relaciona con su experiencia pandémica, respecto a sentirse acompañados en la institución, identificando el por quién y además qué características tienen estos acompañantes:

3. Durante el período de pandemia y pospandemia todos hemos experimentado situaciones/emociones complejas en muchos aspectos de la vida. En tu institución:
 - a. ¿quién te acompañó? (comparte quién es y cuál es su rol en la institución).
 - b. Describe cómo fue su acompañamiento.

Los participantes conforman una muestra no probabilística por conveniencia. Es una muestra significativa pues representa a un % de la población total de coordinadores de sección de los niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de México Norte (Ver tabla 3). El único criterio de selección consistió en que fueran coordinadores activos de cualquiera de las secciones y que accedieran de forma voluntaria a colaborar en este estudio.

Tabla 4. Población participante.

Sección	Total de coordinadores (as)	Total de la muestra	% de participación
Preescolares	18	18	100
Primarias	20	16	80
Secundarias	20	17	85
Preparatorias	26	19	73
Total	84	70	83

El procedimiento se estructuró en las siguientes etapas:

1. Obtención de la autorización para desarrollar el estudio y para la aplicación de un instrumento por parte de las autoridades distritales, durante las reuniones presenciales de coordinadores de sección en el mes de febrero de 2023.
2. Definición del instrumento. Considerando que la población está integrada por un número alto de participantes, se determinó que lo más adecuado era aplicar una encuesta. Se ejecutó una evaluación del instrumento por panel de expertos.
3. Aplicación de cuestionario de forma presencial. En un primer momento el día 3 de febrero de 2023, se aplicó el instrumento a quienes coordinan la sección preescolar y primaria. Una semana después el 10 de febrero de 2023 se aplicó a quienes coordinan la sección secundaria y preparatoria. El tiempo de aplicación fue entre 20 y 35 minutos por sección.
4. Tratamiento de la información mediante la herramienta Atlas Ti. Análisis exploratorio. Para cada pregunta se identificaron las cinco categorías principales obtenidas de la codificación abierta de tal forma que se pueda construir la representación social que se pretende con cada pregunta. Análisis de resultados y discusión.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados en el orden y la lógica de las preguntas del instrumento.

Tabla 5. Lógica de preguntas.

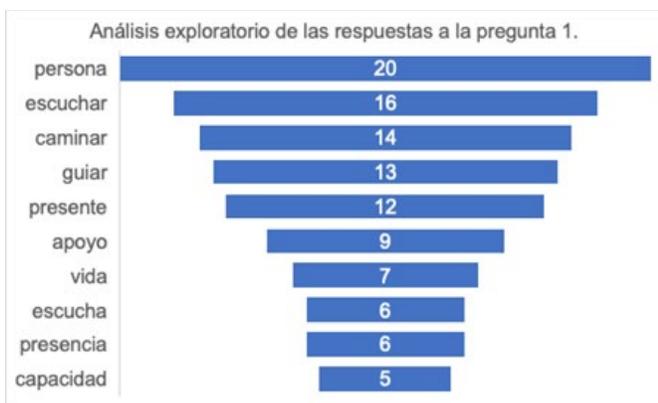
N°	Pregunta	Bloque de análisis
1	Desde tu experiencia como persona, ¿cómo definirías el acompañamiento?	Representación del concepto de
2	Desde tu experiencia como educador, ¿cómo definirías el acompañamiento lasallista?	acompañamiento y acompañamiento lasallista (conceptualización).
3	Durante el período de pandemia y pospandemia todos hemos experimentado situaciones/emociones complejas en muchos aspectos de la vida. En tu institución, 3a. ¿quién te acompañó? (comparte quién es y cuál es su rol en la institución). 3b. Describe cómo fue su acompañamiento.	Experiencia pandémica: experiencia de sentirse acompañados en la institución.

Para el tratamiento de las respuestas obtenidas en cada pregunta se realizó un análisis exploratorio para conocer desde las evidencias cuál era la densidad de las palabras y que pudieran derivarse en un momento posterior en categorías a partir de la codificación abierta. En las tablas 6 a 10 y gráficos 1 a 4 pueden observarse a razón de un análisis exploratorio, las 10 palabras con mayor frecuencia en las respuestas a las preguntas 1, 2 y 3b.

Tabla 6. Análisis exploratorio de frecuencia en las respuestas a la pregunta 1.

Palabra	Frecuencia	%
persona	20	3.19%
escuchar	16	2.56%
caminar	14	2.24%
guiar	13	2.08%
presente	12	1.92%
apoyo	9	1.44%
vida	7	1.12%
escucha	6	0.96%

Figura 1. Gráfica de análisis exploratorio de las respuestas a la pregunta 1.



En la respuesta a la pregunta 1 “Desde tu experiencia como persona, ¿cómo definirías el acompañamiento?” se obtuvieron las siguientes categorías a partir de la codificación abierta: cercanía, escucha, guiar, caminar con alguien y estar presente. Se obtiene que:

- » La cercanía. Al ser el de efecto una estrategia fraterna que da como resultado el guiar, orientar, conducir, apoyar, reconocer, impulsar en el logro de objetivos, seguir el proceso de una persona, dar seguimiento y asesorar. Es la experiencia de caminar con alguien, se asocia con la presencia.
- » La escucha. Sin juicios en cuanto permite ir más allá de la función que se ejerce con interés en apoyar. Facilita la contención, la protección, la comunicación asertiva. Promueve el que la persona crea lo grande que es. Y permite la canalización de forma adecuada.
- » Guiar. Al ser el resultado de caminar con alguien, de ser cercano, de dar orientación y escuchar. Es parte de atender. Se deriva del estar presente.
- » Caminar con alguien. Es la capacidad que tiene relación causal con la cercanía y la fraternidad y da como resultado el guiar.
- » Estar presente. Facilita el guiar, ayudar a la reflexión e identificar signos de alerta.

La representación del acompañamiento para los coordinadores de sección de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de México Norte se puede representar como sigue:

El acompañamiento es cercanía que surge de la fraternidad y de la escucha sin juicios. Da como resultado el guiar, orientar, conducir, apoyar, reconocer e impulsar el logro de los objetivos. Permite seguir el proceso de cada persona, ofrecer seguimiento y asesorar. Se experimenta como caminar con alguien, por ello se requiere estar presente más allá de la función que se ejerza. Con el interés de

apoyar y facilitar la contención la protección a través de la comunicación asertiva, promoviendo que la persona crea lo grande que es. Identifica signos de alerta permitiendo la canalización adecuada.

En la definición anterior se expresa la experiencia de acompañamiento a través de un estilo relación interpersonal. Comprenderla permitirá entender qué tipo de persona es la que suscita este tipo de relación. En otras palabras, se requiere un perfil que contribuya a desarrollar relaciones que se vivan como acompañamiento. En la construcción de un modelo de acompañamiento se debe considerar no sólo la generación de características que se imprimen en la relación sino la necesidad de configurar el estilo o perfil para vincularse con los demás de quienes integran una comunidad educativa. De alguna manera el modo de relacionarse es el que define la experiencia de sentirse acompañado pero más importante aún es la persona o personas que integran esa relación.

Tabla 7. Análisis exploratorio de frecuencia en las respuestas a la pregunta 2.

Palabra	Conteo	%
persona	9	1.93%
comunidad	7	1.50%
escuchar	6	1.29%
guiar	6	1.29%
alumnos	5	1.07%
carisma	5	1.07%
crecer	5	1.07%
custodio	5	1.07%
lasallista	5	1.07%
necesidades	5	1.07%

Figura 2. Gráfica de análisis exploratorio de frecuencia en las respuestas a la pregunta 2.



Con respecto a la pregunta 2 “Desde tu experiencia como educador, ¿cómo definirías el acompañamiento lasallista? A través de la codificación abierta se obtuvieron las categorías: crear comunidad, escuchar, ser ángel custodio, atender y conocerle. A partir de esta perspectiva se obtiene que el acompañamiento lasallista se define desde:

- » Crear comunidad. Al ser un proceso de crecimiento personal, profesional, espiritual y emocional. Se relaciona con compartir las luchas y las alegrías con empatía y amor como comunidad fraterna. Desarrolla el prestar atención a la persona, estar juntos y asegurar que la misión llegue a todos los miembros.
- » Escuchar. Se relaciona con la disposición y capacidad de caminar junto a la persona y atenderla, contener y canalizar. Desde un carisma evangélico dando sentido humano

a la trascendencia al saber escucharse activamente.

- » Ser ángel custodio. Es una experiencia que se vive en todo momento. Da como resultado el celo, guiar con paciencia y tocar corazones.
- » Atender. Se corresponde con cuidar, compartir, guiar y escuchar.
- » Conocerle. Asociado con el respeto, la cercanía y el generar un clima de confianza. Es parte de guiar y se expresa en el ser como hermanos mayores.

El acompañamiento lasallista se representa para los coordinadores de sección de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de México Norte como sigue:

El acompañamiento lasallista se expresa como crear comunidad. Es ser ángel custodio y hermano mayor desde un carisma evangélico. Es un proceso de crecimiento para sus miembros en las dimensiones: personal, profesional, espiritual y emocional. Se vive al compartir luchas y alegría con empatía y amor que se traduce en fraternidad. Se desarrolla desde la escucha activa al caminar junto al otro con disposición de atenderle y contenerle o en su caso canalizarle. La paciencia genera un clima de confianza que permite guiar con celo hasta tocar corazones.

Considerando que el estudio está enfocado a una comunidad de participantes lasallistas resultaría de interés conocer la aproximación bajo el enfoque que les es particular a la definición de acompañamiento. Al analizar la construcción de la

representación social de la definición de acompañamiento lasallista se encuentran elementos comunes con las respuestas a la pregunta o preguntas

Lo que significa que desde su experiencia no hay una diferenciación en los aspectos en que se instrumenta el acompañamiento y el acompañamiento lasallista, tales como: la escucha, empatía, caminar juntos, la atención, la canalización, etc.

Surgen algunas características que se mencionan y que le dan cierta particularidad al acompañamiento lasallista, como son: crear comunidad, ángel custodio, hermano mayor, carisma evangélico y tocar corazones. Se puede asumir que quienes expresan estos elementos han tenido un proceso de identificación con la misión lasallista y de formación para alcanzar el conocimiento de estas particularidades que se viven en relación.

Figura 3. Elementos que diferencian el acompañamiento del acompañamiento lasallista.



Al obtener la representación social del acompañamiento lasallista se cumple con uno de los objetivos planteados en este estudio. Desde la teoría fundamentada y a través de la obtención de categorías derivadas de codificación abierta se presentan estos elementos (ver esquema 1), que podrían ser objeto

de análisis para un siguiente estudio en el que se pueda explorar a través de entrevistas lo que para los participantes significa cada uno. Toda vez que son presentados como conceptos significativos que caracterizan o conforman el estilo de acompañamiento lasallista, será relevante conocer de manera posterior lo que representan para la población.

Tabla 8. Análisis exploratorio de frecuencia en las respuestas a la pregunta 3b.

Palabra	Conteo	%
escuchando	7	1.36%
pendiente	7	1.36%
situaciones	6	1.17%
vida	6	1.17%
escucha	5	0.97%
alumnos	4	0.78%
apoyo	4	0.78%
familia	4	0.78%
llamadas	4	0.78%
atención	3	0.58%

Figura 4. Análisis exploratorio de frecuencia en las respuestas a la pregunta 3b.

La pregunta 3b “describe cómo fue su acompañamiento” busca describir el acompañamiento respecto a la experiencia de sentirse acompañados en la institución durante la pandemia. A partir de la codificación abierta de las evidencias en las respuestas, se establecen las siguientes categorías: estando presentes, pendiente de las necesidades, en las llamadas por teléfono, cercano y escuchando:

- Estando presentes. Se origina en la idea de ser parte de una comunidad. Como compañía que da soporte y trata de conciliar. Se destacan las llamadas telefónicas. Es estar al pendiente de las necesidades. Hace presencia en momentos críticos. Identifica cuando algo está “raro” en la persona. Se incluye desde la cercanía: el felicitar, llamar la atención, observar, dar oportunidad de platicar el sentir y animar.
- Pendiente de las necesidades. Relacionado con estar presente, dar apoyo y respaldo en retos personales y toma de decisiones o dar consejo. Se percibe en la escucha.
- En las llamadas por teléfono. Es el resultado de estar presentes. Se complementa con contagiar entusiasmo y monitorear el trabajo. Da como resultado la muestra de confianza y la motivación ante cualquier reto.
- Cercano. Con calidez en la distancia, la constancia, la amabilidad, constancia, conocimiento de causa, liderazgo y testimonio creíble.
- Escuchando. Desde lo fraterno se asocia con organizar en conjunto todo lo relacionado con alumnos y maestros. De esta manera se da ánimo y se escucha cuando hay necesidad, por ejemplo, al fallecer una persona cercana. Se produce sin juicio si se llega a cometer errores. El desarrollo es desde la preocupación, la ayuda para solucionar problemas, el desahogo de algunas situaciones, dar palabras de aliento y brindar seguimiento.

De acuerdo con la manera en como los coordinadores de sección de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de México Norte describen a quienes los acompañó durante la pandemia se obtiene una representación como es:

Una persona con calidez aún en la distancia. Desde el ser comunidad se preocupó y acompañó dando soporte y tratando de conciliar. Fue constante y amable. Con conocimiento de causa lideró y dio testimonio creíble. Utilizó las llamadas telefónicas para estar presente y al pendiente de las necesidades, se nota en el modo de escuchar. Contagió entusiasmo, dio seguimiento y monitoreó el trabajo. No emitió juicio si se cometían errores dando como resultado la confianza y la motivación. Con sentido fraterno organizó lo relacionado con alumnos y maestros desahogando algunas situaciones. Se hizo presente en momentos críticos logrando identificar cuando algo pasaba. Dio palabras de aliento, felicitó y también llamó la atención. Fue observador. Dio oportunidad de platicar el sentir.

Hay una relación directa con la representación obtenida a través de la evidencia en las respuestas a la pregunta 2. Los resultados permiten evidenciar que la definición de acompañamiento lasallista que los participantes tienen se ha experimentado al ser acompañados durante la pandemia por una persona de su institución. En las evidencias no se encuentran los elementos diferenciadores de la representación de acompañamiento lasallista (ver esquema 1).

Obtener la representación de cómo es quien acompaña es significativo para el estudio ya que

permite esbozar el perfil del acompañante lasallista durante el tiempo de pandemia. Se genera una nueva línea de análisis para otro estudio que permita construir la representación de este perfil general. Una vez construido, es posible que arroje los rasgos que tendrán que configurar el perfil del acompañante dentro del modelo de acompañamiento lasallista.

Tabla 9. Atributos del acompañante lasallista durante la pandemia.

Atributos que describen al acompañante lasallista durante la pandemia.	
Calidez	Contagió entusiasmo
Ser comunidad	Dio seguimiento
Se preocupó	Monitoreó el trabajo
Dio soporte	No emitió juicio
Trató de conciliar	Confianza
Constante	Motivación
Amable	Sentido fraterno
Conocimiento de causa	Organizó
Lideró	Desahogó situaciones
Dio testimonio creíble	Identificó cuando algo pasaba
Utilizó las llamadas telefónicas	Dio palabras de aliento
Presente en momentos críticos	Felicité
Pendiente de las necesidades	Llamó la atención
Escuchó	Observador

Para la pregunta 3a. “¿quién te acompañó? (comparte quién es y cuál es su rol en la institución)”, se consideró un tratamiento distinto en el tratamiento de las evidencias. El propósito fue identificar elementos que respondan a la pregunta. Para ello se establecieron tres categorías de respuesta (Ver tabla 9) que integraran la información solicitada a los participantes. Los resultados a la pregunta 3a. conforme a las categorías de análisis se expresan en la gráfica 4.

Tabla 10. Categorías de respuestas para la pregunta 3a.

Categoría respuesta	de Descripción
Nadie	Aquellos que refieren que no tuvieron una experiencia de acompañamiento y por tanto no logran identificar acompañante.
Pares/colaboradores	Aquellos que refieren a un par o bien algún colaborador cercano como quien le acompañó.
Psicóloga/Psicólogo	Aquellos que refieren al psicólogo/psicóloga de su institución como quien le acompañó.
Superior	Aquellos que refieren a su superior como quien le acompañó.

Figura 5. Gráfica de análisis a las respuestas de la pregunta 3a. de acuerdo a las categorías de análisis.



De acuerdo a lo que se expresa en la gráfica 4 la experiencia de ser acompañados por los liderazgos educativos que participan en este estudio:

- Se desarrolló en mayor medida desde la relación entre sus pares y colaboradores.
- Podría asumirse que para esta población el acompañamiento tiene mayor posibilidad de ser experimentado en la relación que se mantiene en un sentido de horizontalidad más que en una línea jerárquica vertical.
- Por otro lado, se reporta también un porcentaje que percibe la relación con los superiores como acompañamiento durante el período de pandemia.

En relación con lo anterior:

- Existen ciertas características de quienes están en la dirección de estas instituciones que se

- reportan como relacionadas con el sentirse acompañados, las cuales logran distinguirse de acciones vinculadas a la supervisión.
- b. Es necesario explorar con mayor profundidad el estilo de relación que tienen los superiores para determinar si se desarrolla en la ya mencionada horizontalidad lo que pudiera estarles otorgando mayor posibilidad de ser reconocidos como acompañantes.
 - c. De igual manera es importante identificar cómo ejecutan las tareas de supervisión o monitoreo de tal forma que no son asumidas desde la jerarquía del rol sino como experiencia de acompañamiento.

Otras consideraciones:

- a. Aunque el acompañamiento puede ser concebido como una responsabilidad no sólo de los directivos sino de las áreas de psicología de las instituciones educativas, existen coordinadores que sí reconocen la relación establecida con miembros de estas áreas institucionales como experiencia de acompañamiento.
- b. Es importante destacar que, para fines de este estudio, pudieran los miembros de las áreas de psicología considerarse pares, sin embargo, ha resultado de utilidad para el análisis de la experiencia, diferenciarlo del resto de colaboradores ya que, de alguna manera se asume como un área que tiene la responsabilidad institucional de gestionar los procesos relacionados con el manejo socioemocional.

- c. Por lo anterior es de interés evidenciar que no siempre el acompañamiento habrá de ser un proceso que se departamentaliza, o al menos durante la pandemia no se les refiere a las áreas de psicología de forma general sino a miembros específicos de ellas con un porcentaje alto que reconoce su persona como acompañantes en la experiencia de pandemia por parte de los participantes.
- d. Por lo cual se ha de distinguir lo departamental de las personas que lo integran una vez que, este trabajo busca identificar quiénes y cómo son los sujetos que se identificaron como acompañantes.

No obstante, también existe un porcentaje de participantes que expresan que durante la pandemia no se sintieron acompañados dentro de su institución educativa y por tanto no refieren a un acompañante. Genera interés este dato ya que hay quienes reportan que se llegaron a sentir solos. Es de llamar la atención en una estructura institucional compleja y amplia el que alguien no haya experimentado al menos en algún momento la cercanía de sus superiores o sus pares, o bien, alguno de los elementos reportados en el análisis de las respuestas a la pregunta 3b.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El acompañamiento siempre ha existido antes y después de la pandemia. El COVID-19 produjo un aumento exponencial de necesidades socioemocionales ante las cuales el acompañamiento se considera una respuesta. Es también -el acompañamiento- rasgo distintivo de los entornos escolares y aún más de las comunidades educativas lasallistas.

Poder definir el acompañamiento y el acompañamiento lasallista será posible solamente desde la experiencia de quienes lo viven. Para la mayor parte de quienes tienen bajo su responsabilidad coordinar las secciones escolares desde preecolar hasta primaria en las instituciones educativas del Distrito Lasallista de México Norte, ha sido el acompañamiento una experiencia que han vivido y la expresan en retrospectiva encontrando elementos que le definen en el ámbito personal y desde su comunidad lasallista. Se puede concluir que sí existió el acompañamiento a estos liderazgos educativos principalmente por relación entre pares. Es importante también en algunas instituciones considerar que hay una línea de análisis para un estudio posterior como es investigar la experiencia de acompañamiento que pudieran tener o no los directores de las instituciones, es decir, los superiores de quienes participaron en este estudio. De igual manera los miembros de los departamentos de psicología quienes tienen la responsabilidad institucional de gestionar procesos socioemocionales, podrían ser sujetos de análisis a través de la exploración de su experiencia de ser acompañados dentro de la institución. Con ello se alcanzaría a comprender también si el acompañamiento es un proceso institucionalizado que se vive como cultura y se expresa en el modo de relacionarse, o más bien está departamentalizado y se vive de modo vertical.

Para comprender el modo de relación que se vive como acompañamiento en las comunidades educativas del Distrito Lasallista de México Norte será necesario replicar este estudio en estos y todos

los estamentos que se vean necesarios para comprender la complejidad del proceso de acompañar y ser acompañado, y perfilar a la persona del acompañante lasallista que favorece un estilo de relación que se vive como acompañamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda Reyes, AA, & Pérez Azahuanche, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2 (30), 221. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Benjumea-Loaiza, CC, & Vélez-Vélez, JA (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula1. *Revista Lasallista de Investigación* , 16 (1), 157. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a12>
- Cedano Bermúdez, D. M., & Rodríguez Arango, L. F. (2016). Las prácticas de acompañamiento lasallista y su contribución a la formación integral de los estudiantes del Colegio La Salle de Villavicencio. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la educación. Maestría en Docencia (Extensión Yopal), 28.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselmo. El descubrimiento de la teoría fundamentada. Nueva York: Aldene de Gruyter, 1967.
- Herrera, O. V. (2017). Estrategias de acompañamiento lasallista profesor-alumno. *Revista Digital*

- de Investigación Lasaliana, 4(7), 100–117. <http://revistalasaliana.delasalle.edu.mx/ojs/index.php/lasaliana/article/view/203/210>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2017). Encuesta Nacional de hogares 2017 [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2017/pdf> Recuperado el día 8 de junio de 2021.
- Meza Rueda, JL, (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (2), 204.
- Miras Teruel, J., & Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 295. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud [Documento en línea]. Disponible en: https://www.who.int/mental_health/media/en/255.pdf Recuperado el día 8 de junio de 2021.
- Leiva-Guerrero, María Verónica, & Vásquez, Camila. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 229. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

- Rojas, O., Martínez, M., & Riffo, R. (2020). Gestión directiva y estrés laboral del personal docente: mirada desde la pandemia Covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24 (3), 1228. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14360>
- Shah, K., Kamrai, D., Mekala, H., Mann, B., Desai, K., & Patel, R. S. (2020). Focus on Mental Health During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic: Applying Learnings from the Past Outbreaks. *Cureus*, 12(3), e7405. <https://doi.org/10.7759/cureus.7405>

CAPÍTULO 5: DOCENTES UNIVERSITARIOS LASALLISTAS: REALIDADES EN TORNO A LA DOCENCIA Y AL HOGAR DURANTE LA EMERGENCIA POR COVID-19

Margarita Rosa Rendón Fernández¹

Judite Sanson de Bem²

Cecilia Vallejos Parás³

Moisés Waismann⁴

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 trajo múltiples retos para la educación superior en América Latina. Los docentes fueron uno de los grupos más sacudidos por la situación, no sólo en los planos académico y laboral, sino también en los ámbitos personal y privado, en el día a día. En este capítulo

¹Magíster en docencia de la Química, docente investigadora de tiempo completo de la Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: mrendon@unisalle.edu.co

²Doutora em História. Mestre em Economia Rural. Professora Tempo Integral e investigadora do Programa de Pós Graduação em Memória Social e Bens Culturais. Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. Correo electrónico: judite.bem@unilasalle.edu.br

³Doctora en Ciencias Sociales. Maestra de tiempo completo e investigadora de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle, México.

Correo electrónico: cecilia.vallejos@lasalle.mx

⁴Doutor em Educação. Professor-pesquisador na Universidade La Salle/Canoas/Brasil Correo electrónico: moises.waismann@unilasalle.edu.br

se presentan algunos hallazgos relacionados con aspectos demográficos y académicos, y su vinculación con los espacios personales y familiares de los académicos, durante el periodo de confinamiento por la emergencia por COVID-19, con el objetivo de discutir algunos factores relevantes que determinaron y transformaron la enseñanza en y de los maestros lasallistas. Con respecto a la metodología, este estudio forma parte de una investigación exploratoria, con un enfoque cuantitativo, sobre educación internacional comparada. Los investigadores pertenecen a la Red de Instituciones de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). La recolección de datos se efectuó a partir de un cuestionario, que fue contestado por 297 docentes pertenecientes a 4 países de América Latina y a 16 Instituciones de Educación Superior Lasallistas. Entre los hallazgos, se vislumbra que la labor docente se vio mermada por las dificultades en cuanto al espacio y a la convivencia dentro del hogar, así como también por los horarios de trabajo y por la incertidumbre económica que vivió la región.

Palabras clave: Universidades lasallistas de América Latina; Brecha digital; Educación comparada; Educación Superior; Hogar y Mundo; COVID-19

INTRODUCCIÓN

Investigaciones y publicaciones respecto a la crisis generalizada por la pandemia por COVID-19 resaltan las afectaciones psicológicas y sociales que en-

frentaron los individuos en torno a distintos temas, como son la salud mental y corporal; la educación; la tecnología e innovación; el medio ambiente; y el trabajo y la vida cotidiana, por sólo mencionar algunos (Díaz Pérez, 2020).

Con respecto a la educación, diversos informes elaborados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), ratifican la crisis de los sistemas educativos latinoamericanos a causa de la pandemia (ONU, 2020; Filgueira, F. et al., 2020; UNESCO, 2020).

Dentro de estas dificultades y desequilibrios que la educación sufrió durante el COVID-19, la figura del docente se vio fuertemente trastocada, no solo en los procesos de enseñanza, sino también en el plano personal y en la esfera privada, así como en el ámbito de las relaciones que involucran a sus familias. Por ejemplo, una de las problemáticas que más llamó la atención está ligada a las preocupaciones e incertidumbres que los docentes tuvieron durante la transición de lo presencial a lo virtual (UNESCO IESALC, 2020, p. 20).

En muchos casos, el estado emocional de los docentes lasallistas en América Latina se vio quebrantado no sólo por el riesgo de la salud, sino por cuestiones poco atribuibles a ellos como el desequilibrio económico, el aumento del desempleo, o las crisis políticas internas de cada país. Al respecto,

un factor que impactó las realidades de los docentes fue la situación económica global. En el caso de América Latina, la CEPAL (2021) afirma que ésta fue la región más golpeada en materia de economía al experimentar la mayor contracción del PIB desde 1900 (-6,8%); y tener malas prácticas y desempeños entre las regiones durante la emergencia sanitaria.

Por su parte, el Banco Mundial (2020) afirma que, dentro de las múltiples crisis provocadas a raíz del COVID-19, existieron dos crisis difíciles de manejar para América Latina: la educativa y la económica y que ambas van de la mano: económicamente, la crisis trajo consigo un aumento del desempleo y de la necesidad de nuevas tecnologías en los procesos productivos. En la educación y docencia, son precisamente estas nuevas tecnologías las que se verán reflejadas como herramientas para el aula, haciendo virtual lo que antes era presencial, además de otras dinámicas aún no utilizadas.

Esta problemática pudo haber contribuido como otro probable factor para el agotamiento, malestar emocional y psicológico de los docentes, al ser las emociones condiciones fundamentales para afrontar la vida, acorde con cada situación, y crear así cambios favorables o, por el contrario, inestabilidad emocional, interfiriendo en la toma de decisiones y respuestas racionales (Ahorsu, 2020).

Estos factores, incluyendo el impacto en la calidad de vida de las personas en torno a la pérdida de ingresos, a los conflictos sociales, a las muertes asociadas al COVID-19, a la magnitud de

la violencia social y simbólica predominantemente hacia las mujeres y menores de edad en ciertas regiones de América del Sur, así como a la desigualdad social y educativa, no sólo tuvieron consecuencias en lo personal, sino también en las condiciones académicas, de manera especial, en las relaciones entre docentes, estudiantes y sus propias instituciones (Díaz Pérez, 2020; Caivano, et al., 2020).

Para el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) Lasallistas, se puede afirmar que el panorama no fue del todo distinto, ya que los docentes se vieron obligados a modificar sus prácticas educativas hacia un mundo remoto y virtual, sin contar, en múltiples casos, con los recursos, las habilidades y los conocimientos necesarios que esta nueva forma de educación demandaba. La academia afrontó retos en diferentes niveles y vivió distintas escalas de adaptación, lo que conllevó a la complejización de los procesos de interacción social más básicos, como lo son en la esfera privada de los individuos (Guerrero, 2021). Todo ello en la línea del escenario de permanencia o aislamiento “hogar”, donde la virtualidad fue el medio de comunicación del día a día para el desarrollo de las diferentes actividades de los docentes universitarios.

Además de la brecha digital que supuso este rápido enfrentamiento con la virtualidad, la vida de los docentes se vio mermada en el hogar. Por ello, en este capítulo se presentan los hallazgos relacionados con aspectos demográficos y académicos de los docentes lasallistas en América Latina, y su posible vinculación con el ámbito personal y privado

de los académicos, durante el periodo de confinamiento por la emergencia por COVID-19. Esto es, el objeto de reflexión de este capítulo son los cambios ocurridos en el trabajo de los docentes lasallistas de las instituciones que respondieron el cuestionario, durante la pandemia, cuando se modificó el espacio y se abandonó el ambiente de las aulas al mudarse a los domicilios. A su vez, también se presentarán algunas características de estos maestros que respondieron.

Es importante mencionar que este análisis forma parte del grupo de investigación llamado *Brecha digital y docencia universitaria*, perteneciente a la Red de Instituciones de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL), que busca indagar, entre otros temas, la brecha digital que existe entre las y los docentes lasallistas de América Latina en su labor educativa, dado que se parte del supuesto de que existe una disparidad creciente en el acceso a medios digitales entre países, como bien ya lo afirmaban Sunkel y Ullmann (2019), un poco antes de la emergencia por COVID-19:

El de brecha digital es un concepto dicotómico que se utilizó por primera vez en los años noventa para hacer referencia a la brecha que se estaba creando entre los países, los grupos sociales y las personas que tenían acceso a las tecnologías digitales y los que no lo tenían (Selwyn, 2004; Selwyn y Facer, 2007). El concepto es particularmente pertinente cuando se refiere a la realidad de los países en desarrollo con una población en

proceso de envejecimiento y donde las tecnologías digitales pueden tener un profundo impacto en la vida de las personas mayores (Sunkel, G., y Ullmann, H., 2019, p.247).

Entre la diferente literatura que hay sobre el tema, pareciera no haber un acuerdo general sobre lo que la brecha digital supone no sólo para la educación y los maestros, sino para la sociedad y sus individuos. Al respecto, Castaño (2008) afirma que se debe reflexionar sobre si la brecha digital tiene un carácter más social que tecnológico, dado que existe en ella un elemento que es crucial: la exclusión social. Ya sea por falta de recursos, o por falta de conocimientos, por sólo mencionar algunos, los seres humanos no tienen acceso a la tecnología. En consecuencia, la brecha digital puede observarse y explicarse por distintos ámbitos de la sociedad, y, por ende, la percepción respecto de la utilidad de una tecnología para determinada actividad condicionará el grado de interacción de una persona con dicha tecnología e incluso su reticencia a utilizarla (Camacho, 2004).

En la sección siguiente se aborda el diseño metodológico de la investigación.

METODOLOGÍA

Este estudio forma parte de una investigación internacional, transdisciplinaria, interinstitucional y de educación comparada. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, y la base de estudio fueron docentes universitarios lasallistas de América Lati-

na. El estudio llevado a cabo es de tipo exploratorio, no probabilístico y por medio de una muestra por conveniencia. Se construyó un instrumento de medición a partir de la revisión de la literatura, que constó de un cuestionario de 35 preguntas. El cuestionario se aplicó en dieciséis (16) Instituciones de Educación Superior Lasallistas en América Latina, por medio del apoyo de los grupos de investigación que pertenecen a la Red de Instituciones de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). El total de participantes fueron 297. Las figuras 1 y 2 muestran las Universidades participantes.

El instrumento fue validado en el segundo semestre de 2022, al pasar por una prueba piloto efectuada en distintas Instituciones de Educación Superior lasallistas de América Latina pertenecientes a 5 países (cuatro de estos cinco países participaron en la segunda etapa de la investigación, en la cual se aplicó el cuestionario validado). Entre las observaciones del cuestionario, las más relevantes estuvieron enfocadas hacia cuestiones lingüísticas, por lo que se consideraron vocablos genéricos y comprensibles para las distintas regiones latinoamericanas.

Entre las dimensiones y categorías desarrolladas para el estudio, se contemplaron las variables sociodemográficas de los docentes universitarios lasallistas, así como el cambio familiar y personal que se produjo dentro de los hogares a consecuencia de la emergencia por COVID-19.

Figura número 1. Instituciones de Educación Superior Lasallistas que participaron en el estudio en América Latina.



Nota: Elaboración propia.

Figura número 2. Instituciones de Educación Superior Lasallistas que participaron en el estudio dentro de la República Mexicana.



Nota: Elaboración propia.

PARTICIPANTES

Los participantes del estudio estuvieron conformados por 16 Instituciones de Educación Superior pertenecientes al sistema La Salle de América Latina: México, Brasil, Colombia, Costa Rica, de las cuales, 13 de ellas se encuentran en la República Mexicana, en los estados de Ciudad de México, Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sonora y Tamaulipas (Figuras 1 y 2).

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos relacionados con ciertas variables sociodemográficas y académicas de los docentes lasallistas en América Latina, en búsqueda de encontrar semejanzas y relaciones entre ellos. De igual forma, se categoriza el gasto extra que tuvieron que hacer los docentes para ejercer su labor durante el confinamiento, así como los espacios y la convivencia dentro de los hogares.

HALLAZGOS

Los hallazgos que se muestran a continuación están divididos en dos rubros. El primero expone ciertos rasgos y características sobre los docentes lasallistas; mientras que el segundo, relaciona el primer rubro con aspectos vinculados al hogar y a la docencia.

CARACTERÍSTICAS DE LAS Y LOS DOCENTES LASALLISTAS EN AMÉRICA LATINA

Años de docencia y grado de estudios

Como se aprecia en la Tabla número uno, de los docentes encuestados, 47.81% son de sexo masculino mientras que el 52.19% son de sexo femenino. Con respecto al máximo nivel de estudios, el porcentaje más alto lo tiene el grado de maestría, con el 54.88%, seguido del grado de doctor con el 27.27%, resultado que nos permite constatar que el 82.15% de los docentes lasallistas tiene estudios de posgrado. De éstos, y por relación de uno a uno, del total de encuestados, la Universidad La Salle Canoas Brasil, contempla la mayor cantidad de docentes con grado de Doctor, con el 20.98%, seguida de la Universidad La Salle México, con el 16.04% y, en tercer lugar, la Universidad La Salle Oaxaca con el 11.11%. La Tabla número 1 expone algunas características sociodemográficas de los docentes lasallistas en América Latina.

Con respecto a la edad y los años de docencia, no se pudo encontrar alguna coincidencia significativa, pues los resultados muestran que el 70.03% de los docentes lasallistas tienen entre 1 y 10 años laborando en una IES lasallista; no así los docentes que imparten clases en alguna IES, aunque no sea lasallista, quienes conforman el 45.12% bajo el mismo rango de edad. Esto nos hace inferir que cerca del 25% de los actuales docentes lasallistas primero laboraron en otras áreas que no fueran de docencia y luego se convirtieron en docentes. Estos datos, también nos muestran que existe apertura por parte

de las Instituciones Lasallistas para capacitar y dar posibilidades a sus colaboradores de incursionar en la Academia.

Tabla número 1. Variables sociodemográficas y académicas de los docentes lasallistas.

Variable	%	
Género	Masc 47.81%	Fem 52.19%
Nivel de estudios*	Licenc 17.85%	Maestría 54.88% Docto 27.27%
Edad	De 20 a 30 8.42%	De 31 a 40 31.31% De 41 a 50 30.64% De 51 a 60 23.91% De 61 y más 5.72%
Años docencia universitaria	Menos de 5 20.88%	De 6 a 10 24.24% De 11 a 15 18.18% De 16 a 20 13.47% Más de 20 23.23%
Años en IES lasallista**	Menos de 5 37.37%	De 6 a 10 32.66% De 11 a 15 13.80% De 16 a 20 7.07% Más de 20 9.05%

*Nivel máximo de estudios. En el porcentaje de Licenciatura se contempla los cursos de Especialización y, en el porcentaje de Doctorado se tomó en cuenta aquellos docentes que también efectuaron estudios postdoctorales.

**Años laborando en alguna Institución de Educación Superior Lasallista.

Nota: Elaboración propia.

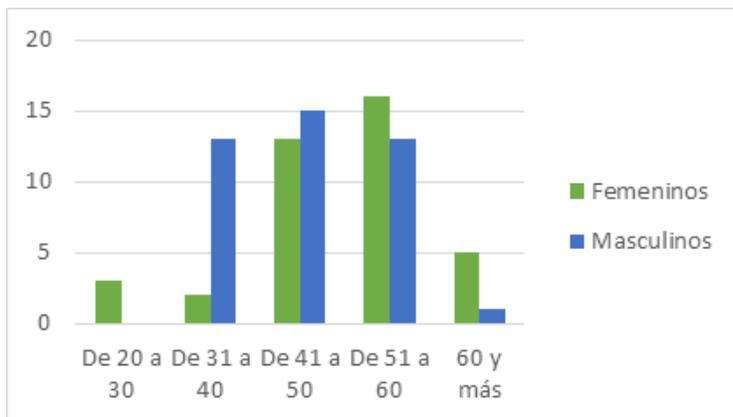
GÉNERO, EDAD Y MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS

En cuanto al género con grado de doctor, el 51.85% es del sexo masculino mientras que el 48.14% del sexo femenino, lo que expone que hay poca diferencia entre géneros y, por ende, se podría afirmar que, de seguir la tendencia así, en pocos años, las Instituciones de Educación Superior lasallistas se encontrarán frente a un equilibrio en términos de género en docentes lasallistas de educación superior, ya que los datos muestran una diferencia porcentual del 3.71% con respecto al género por docente.

Con respecto al sexo y edad con grado de doctor, como se observa en la Gráfica número 1, encontramos que de los 20 a los 30 años hay 3 mujeres y ningún (cero) hombres; mientras que, para el rango de edad de 31 a 40 años, hay 13 masculinos y 2 femeninos; y a partir de los 41, prácticamente no hay diferencia en cuanto al género, salvo en el rango de edad de 60 años y más, con una diferencia 1 a 5 a favor de las mujeres por sobre los hombres.

Estos datos concuerdan con los de la OCDE (2019), al afirmar que en los últimos años se han abierto espacios para la mujer en educación superior y que la tasa de logro se ha ido reduciendo significativamente en el rango de edad de los 25 a 34 años.

Gráfico número 1. Número de docentes con estudios doctorales por género y rango de edad.



Nota: Elaboración propia.

En el caso de las docentes lasallistas, es interesante observar que, para el grado de doctor obtenido entre los 20 a 30 años, las mujeres son las que mayormente alcanzan el grado, mientras que, en el caso de los hombres, lo alcanzan entre los 31 a 40 años. Esto es, hay más hombres que imparten clases con grado de Doctor en este rango de edad. Estas diferencias podrían explicarse por factores como la maternidad y el cuidado de los hijos, entre otras causales.

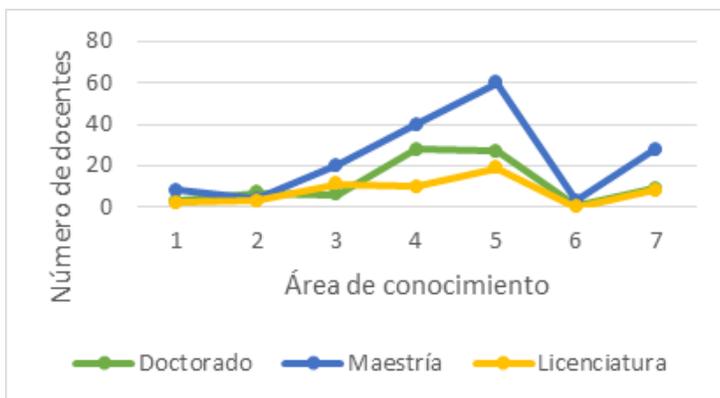
DOCENCIA, ÁREA DE CONOCIMIENTO Y GRADO DE ESTUDIOS

Con respecto a los docentes, al área de estudio y al nivel máximo de estudios, tal y como lo muestra el Gráfico número 2, se encontró que las Ciencias Sociales es el campo que tiene mayor número de do-

centes, y que la mayor parte de éstos cuenta con estudios de Maestría, seguido por el grado Doctoral y, en tercer lugar, por estudios de Licenciatura.

En contraste, se observa que el área de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias es el campo con menor número de docentes y, a su vez, con menor número de profesores con doctorado. Este mismo fenómeno se observa en las áreas de las Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra y de Biología y Química. Todas ellas pertenecientes a las Ciencias Exactas. Por el contrario, las Humanidades y Ciencias de la Conducta se encuentran en segundo lugar por el número de docentes, y también por el número de profesores con doctorado, luego de las Ciencias Sociales. Este dato resulta interesante para el sistema lasallista, dado que la naturaleza de su fundación reside en la Educación. No obstante, aunque ciertamente el origen sea la educación, a lo largo del tiempo se ha producido una diversificación en las áreas de profesionalización, ya que los mercados demandan profesionales con diferentes calificaciones y la educación superior es un ejemplo típico de cambios constantes.

Gráfico número 2. Número de docentes por área de conocimiento y máximo grado de estudios.



Los números del eje denominado “Área de conocimiento” corresponden a: 1. Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra. 2. Biología y Química. 3. Medicina y Ciencias de la Salud. 4. Humanidades y Ciencias de la Conducta. 5. Ciencias Sociales. 6. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias. 7. Ingeniería e Industria. Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico número dos, las Ciencias Sociales abarcan el mayor número de docentes lasallistas para IES así como con el mayor número de docentes con estudios doctorales, al igual que las Humanidades y Ciencias de la Conducta. Esto podría explicarse por la oferta de posgrados que hay en México, Colombia y Brasil, específicamente, en las áreas de las Humanidades, Ciencias de la Conducta y Ciencias Sociales contra las demás áreas. Por ejemplo, para el caso mexicano, en el ciclo 2020-2021, la ANUIES reporta que el 67.023% de la matrícula de estudiantes de Doctorado repre-

senta a los estudios en Ciencias Sociales y Derecho, así como de Educación, en contraste con el área de Agronomía y Veterinaria, que representa el 3.27% de los estudiantes de Doctorado.

El segundo rubro está relacionado con aspectos propios del hogar, vistos desde la convivencia, el gasto y las horas de trabajo en el día a día durante la pandemia.

DOCENCIA Y HOGAR DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

Se comienza este apartado con las palabras de Martha Nussbaum, quien en su libro: *Crear capacidades*, define las capacidades bajo la respuesta de dos preguntas: ¿Qué es capaz de hacer y de ser de esta persona? Donde el elegir y actuar son connaturales de ser libre, acorde con las oportunidades del entorno, político, social y económico. Hablar entonces de las capacidades interiores como la personalidad, las facultades de pensamiento, afectividad, imaginación, percepción, movimiento y salud deben estar acordes con las capacidades combinadas, que demandan el poder elegir y actuar. Estas últimas tienen que ver con personalidad, capacidad intelectual y emocional, además de la salud física y mental, factores que permiten entender los problemas más álgidos en pandemia y que no se pueden separar de lo académico (2012, p. 40, 41).

Es así como a nivel mundial, durante la emergencia por COVID-19, se hicieron evidentes los reportes sobre el traslado de las actividades de docencia al hogar, y las carencias y diferencias sociales,

pedagógicas, y de acceso a las nuevas tecnologías entre los distintos países de América Latina y, en general, del mundo entero.

DOCENCIA, CONVIVENCIA Y HOGAR

Uno de los factores que destacan en los hallazgos están relacionados con la convivencia dentro del hogar y la docencia. Antes de presentar los resultados, se expone un breve preámbulo sobre el tema en los países encuestados.

Al respecto, para el caso colombiano, Camacho (2022) destaca que en múltiples hogares del país colombiano existía poca o nula posibilidad de conexión y, en algunas ocasiones, el servicio se prestaba de manera intermitente, lo que impidió la comunicación adecuada entre los docentes y estudiantes. Aunado a ello, una buena parte de los docentes no tenían las habilidades pedagógicas ni tecnológicas necesarias para enfrentar la pandemia (Banco Mundial, 2020).⁵

Por su parte, en Brasil se reportó, que hubo un cambio en la rutina de las familias y en la interacción social, ya que las actividades escolares de niños y jóvenes comenzaron a realizarse a distancia y/o de forma híbrida. Aunado a ello, la convivencia también se vio afectada desde el ángulo de que las actividades profesionales de los adultos, puesto que

⁵En Colombia, en el 2018, el 38% de los estudiantes contaba con conectividad y acceso a un dispositivo para interactuar con el mundo virtual de manera regular, de estos, el 20% se concentraba en los niveles de preescolar y primaria y el 80% en la Educación Superior (Banco Mundial, 2020).

ya no se realizaban desde una oficina externa al hogar, sino desde un espacio desde casa y de forma remota (Brasil, 2020a, Brasil, 2020b).

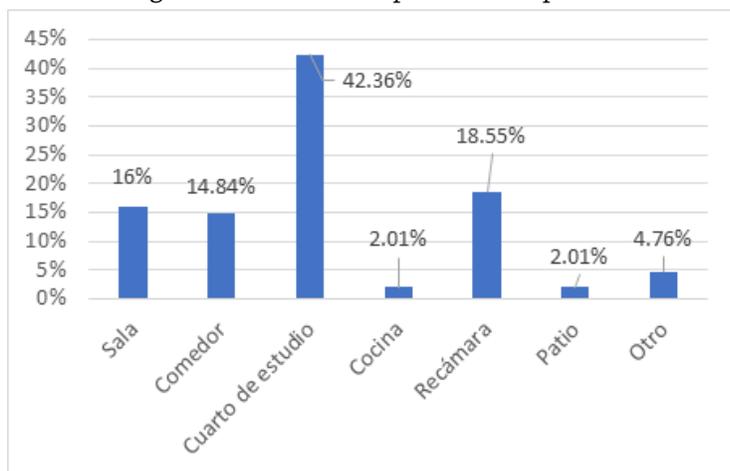
En México, lo mencionado en Colombia y en Brasil se puede relacionar con el concepto Hogar-Mundo (Gaytán, 2020), el cual expone que los horarios de las actividades personales y sociales de los espacios privados, ahora se exhibieron a la mirada pública, generando una alteración en la dinámica familiar. Las actividades académicas se realizaron desde el hogar a través de las conexiones digitales.

En la misma línea, estas investigaciones evidencian los desafíos para los y las docentes lasallistas en América Latina, donde los resultados mostraron que las alteraciones de la vida cotidiana de la familia estuvieron relacionadas con factores económicos y sociales, pero también propios de la familia, como el aumento de convivencia. Y fue de esta última condición que surgió la necesidad de adaptar hábitos y situaciones que, antes de la pandemia, no existían o no se consideraban problemáticas, por lo tanto, no demandaban nuevas formas de organizarse, como distribuir de forma equilibrada las actividades de estudio/trabajo y ocio, además de ser pacientes con el tiempo y la rutina del otro.

Al respecto, los hallazgos sobre convivencia dentro del hogar de este estudio nos generan reflexiones interesantes que se observan en el gráfico número 3. Por ejemplo. Se les preguntó a los docentes sobre la dificultad que tuvieran al momento de impartir clases en sus hogares, durante el periodo de confinamiento. Sobre ello, 12.79% de los docen-

tes manifestó mucha dificultad para cumplir con sus labores; 39.06% regular; 31.99% poca; 16.16% nada. Por su parte, el gráfico número 3 presenta los porcentajes de docentes universitarios que impartieron clases en diferentes espacios del hogar durante el confinamiento por COVID-19.

Gráfico número 3. Espacios utilizados para dar clase en el hogar durante la pandemia por COVID-19.



Estos resultados, contrastados con los hallazgos sobre las dificultades a las que se enfrentaron los docentes para impartir clases desde su hogar, nos dan ciertos elementos interesantes para la reflexión. Por ejemplo, los resultados muestran que, a pesar de que casi la mitad de los docentes destinaron los espacios del hogar no aptos para dar clases como los principales salones de clase, lo que aparece como cierto es que solo el 12.79% manifestó que tuvo mucha dificultad para impartir clases desde casa.⁶

⁶Los datos sobre porcentaje de dificultad para impartir clases

Aún más llama la atención cuando observamos que el 58.17% de los docentes reporta haber utilizado espacios como la sala, el comedor, la recámara, cocina o patio; sin embargo, el 47.15% de los docentes menciona haber tenido poca o nada dificultad al momento de impartir sus clases, lo que muy probablemente se relaciona al hecho de que el 54.88% de los docentes afirmó tener un espacio exclusivo para su uso y que el 42.36% contó con un cuarto de estudio.

Aquellos docentes que mostraron tener dificultad para sus labores académicas (Ver Figura número 3), respondieron como elementos que limitaron o dificultaron sus actividades a:

1. La conectividad y problemas relacionados con ella, como fue compartir la red de internet con varios miembros del hogar.
2. El ruido exterior, provocado por sonidos provenientes de la calle o propios de los vecinos, así como también el ruido interno, provocado por los miembros de la casa.
3. Los espacios compartidos dentro del hogar. Por ejemplo, aquellos miembros del hogar que tomaban clases virtuales o aquellos que tenían juntas de trabajo y que chocaban en los mismos horarios.
4. La imposibilidad de concentrar la atención exclusiva en las diferentes actividades que se

durante el periodo de confinamiento son: 12.79% de los docentes dijo que mucha dificultad; 39.06% regular; 31.99% poca; 16.16% nada.

pretendían desarrollar por la presencia de bebés, hijos, u otros miembros de la familia que demandaban atención, principalmente de las docentes mujeres lasallistas. En este elemento encontramos como preparar los alimentos, ayudar a los niños, niñas y adolescentes en sus tareas escolares, auxiliar al adulto mayor, pedir y pagar servicios propios del hogar, entre otros.

Figura número 3. Elementos que limitaron o dificultaron la actividad docente durante la pandemia

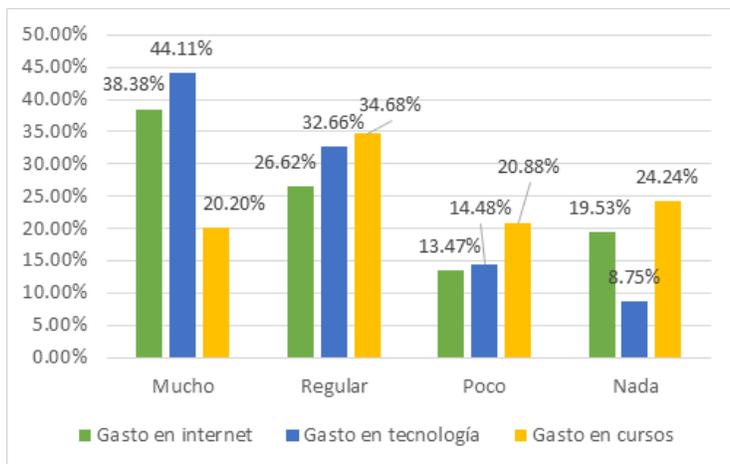


Nota: Elaboración propia.

DOCENCIA, EMPLEO Y GASTO

Con respecto al gasto que se efectuó durante el periodo de confinamiento debido a, o como consecuencia de la labor docente, el gráfico número 4 presenta los distintos gastos que los docentes efectuaron en los ámbitos relacionados con la tecnología y comunicación, como fueron: red de internet, tecnología y cursos de manejo de TIC. Como se aprecia, en lo que más se invirtió fue en tecnología, esto es, desde equipo de cómputo, programas especializados, dispositivos móviles, todos dirigidos hacia la enseñanza y como parte fundamental de su labor docente. En contraste, en el rubro que menos se invirtió fue en cursos de capacitación.

Gráfico número 4. Gasto efectuado por docentes relacionado con las Tecnologías de la Información y Comunicación.

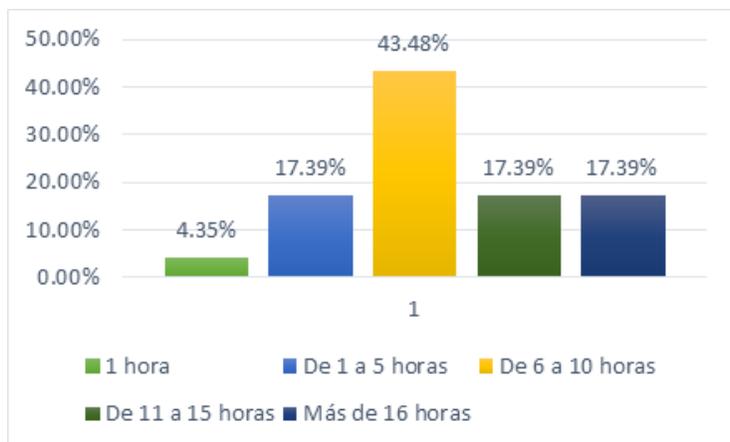


Nota: Elaboración propia.

Estos resultados nos muestran que hubo un gasto no previsto durante este periodo, lo que muy probablemente impactó no sólo en la cartera del docente, sino en el ámbito emocional debido a la estabilidad y crisis regional y mundial.

Ahora bien, con respecto a la economía, al empleo y al hogar, casi la mitad de los docentes laboraron 10 horas a la semana, ya sea en una IES lasallista o en otra. Esto se aprecia en los gráficos números 5 y 6. De ahí que las dificultades que se mostraron como el trabajo doméstico y la molestia por el ruido interno y el compartir los espacios con otros miembros del hogar hayan sido de los mayores obstáculos para los docentes debido, principalmente, al número de horas de docencia por semana.

Gráfico número 5. Porcentaje de docentes por horas a la semana de clase en IES Lasallista.



Nota: Elaboración propia.

Gráfico número 6. Porcentaje de docentes que imparte clases en otras IES distintas al modelo La Salle.



Como lo muestra el gráfico número 6, el 45.83% de los docentes entrevistados labora en otra u otras IES distintas a la Lasallista y, si este porcentaje lo relacionamos con la cantidad de horas a la semana que los docentes imparten clase en alguna IES lasallista (gráfico 5), podemos observar que, en promedio, cerca de la mitad de los docentes entrevistados laboraron por arriba de 10 horas semanales, esto aunado a las horas de preparación, revisión de tareas, tutorías, entre otros.

DISCUSIÓN

Los hallazgos presentados conforme la dimensión sobre docencia y hogar durante el confinamiento por COVID-19 confirman que los docentes universitarios lasallistas tuvieron una alta carga de trabajo, debido primordialmente a la llegada del trabajo al espacio hogar mundo. No obstante, existieron ciertos factores indirectos que repercutieron también

en ello, como el género, el lugar donde habitan y las personas con quienes lo hacen. Esto concuerda con lo reportado por López (2021) respecto a la carga laboral durante el periodo de confinamiento, quien afirma que dicha carga aumentó en un promedio de 3 a 5 horas diarias, pasando de 15 a 25 horas semanales las cuales en muchas instituciones no son reconocidas monetariamente. Por su parte Tejedor (2021) en su estudio comparativo entre tres países sobre la enseñanza virtual universitaria, encontró un incremento de la carga de trabajo para los docentes.

Los datos muestran que la igualdad entre hombres y mujeres en las IES lasallistas, con respecto a la educación y docencia es corta e, incluso, casi homogénea. Las mujeres docentes encuestadas superaron al número de hombres en casi un 5% (con una diferencia de 4.38%). Mientras que la diferencia entre mujeres y hombres con estudios doctorales fue de 3.71%, a favor del sexo masculino.

Los datos sobre empleo, docencia y economía nos dejan entrever que todavía falta mucho por hacer en términos de la incursión y el aumento de profesores de tiempo completo en IES lasallistas (ya que sólo la mitad de los docentes imparten cerca de 10 horas a la semana, cifra muy lejana a lo que se requiere para tener profesores de medio tiempo o de tiempo completo), dado que, como se mostró en las cifras sociodemográficas, el 82.15% de los docentes encuestados cuentan con estudios de posgrado, lo que nos lleva a pensar que, aunque los docentes cuentan con un nivel muy alto de estudios y, por

consiguiente, de preparación, no tienen un trabajo de tiempo completo que permitiera, como bien lo señala Nausmann, compartir su conocimiento con las poblaciones lasallistas.

Los hallazgos también se refuerzan por la investigación realizada por la Universidad de Navarra, Fernández (2020) donde destaca que una de las cinco dificultades de los docentes universitarios fue el que demandaba una mayor dedicación para preparar y acompañar los desarrollos de las clases y las dificultades para la conciliación familiar. Estos factores relacionados con lo reportado en el artículo: *Educación en tiempos de pandemia: percepciones de profesores y estudiantes* (Martínez, 2021) en el que se resalta que “Algunos maestros que nunca se imaginaron distantes de sus aulas de clase se encontraron frente a una pantalla de computador, esforzándose por mantener la motivación de sus estudiantes y luchando con sus propios temores”. Aspectos altamente reportados por los docentes en esta investigación.

A su vez, los estudios de Lizana & Vega (2021) resaltan la importancia del equilibrio entre la jornada laboral, el trabajo y la familia y la calidad de vida, dejando como conclusión de su investigación, el que se estudie la posibilidad de establecer políticas públicas enfocadas a mitigar el estrés vivido por los docentes que supera la interacción humano-tecnologías de la información y la comunicación. Factores expuestos hace muchos años atrás por García (2012) donde las demandas de esfuerzo mental son mayores por la necesidad de adaptación y capacidad

de respuesta (30-32). Otro autor refuerza estas ideas, Pérez afirma que “la labor de la educación en emergencia debe ser orientada hacia diferentes aspectos que permiten superar la excepcionalidad e incorporar al sujeto en sus nuevos roles, o retornar y reasumir aquellos que tuvo que interrumpir abruptamente por las condiciones de adversidad” (2014, p. 293).

Acorde con los resultados obtenidos en esta investigación se puede corroborar que los docentes universitarios lasallistas hicieron frente a problemáticas que abarcan desde lo psicológico, emocional, conceptual y respuesta a cada día en el confinamiento, donde se debía planificar desde una lógica inclusiva, flexible y centrada en los estudiantes, pero con los recursos, saberes, características, carencias y habilidades de los docentes y de las instituciones lasallistas, y, que acorde con estos, enfrentaron la enseñanza remota, superando los desafíos que se presentaban en cada encuentro virtual y al incremento de la carga de trabajo.

CONCLUSIONES

Derivado de este estudio, como primera enunciación, se puede afirmar que los docentes universitarios lasallistas son diversos y plurales, ya que abarcan a todas las áreas de conocimiento y tienen una formación académica sólida para compartir con los estudiantes de América Latina. Aunado a ello, hoy en día se observa una brecha de género cada vez menor entre las IES lasallistas latinoamericanas, que si bien tuvo altas posibilidades de verse afectada por

la pandemia por COVID-19, finalmente, a pesar de las complicaciones, salió bien sorteada.

Con respecto al género y docencia, si bien los datos nos demuestran que la brecha de género es bastante corta entre las IES lasallistas y que la mujer ha ganado un buen terreno como docente universitaria, también es cierto que los datos nos muestran que las docentes lasallistas se enfrentaron no sólo a los desafíos tecnológicos del momento, sino también a jornadas de trabajo más extensas por las tareas domésticas y, en múltiples casos, por el cuidado de los hijos.

No es de dudarse que, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, los profesores universitarios lasallistas en América Latina, acorde con su actividad docente e investigativa, se enfrentaron a ciertas dificultades en el manejo de tecnología y/o la necesidad de mayor capacitación según el área de conocimiento.

Por último, los resultados presentados nos llevan a formular una serie de preguntas que siguen sin responderse, y a la vez a pensar que se requieren mayores estudios sobre las implicaciones y afectaciones familiares y de trabajo que trajo la pandemia por COVID-19 a la docencia universitaria, porque, como lo señala la Unesco (2022), la mayoría de las investigaciones se centran en los impactos del COVID-19 sobre los estudiantes, pero falta explorar las afectaciones que sufrió el personal docente en lo laboral y lo profesional.

Si bien los docentes lasallistas se enfrentaron a situaciones complejas dentro de su hogar y, por ende, dentro del ámbito personal y privado, casi la mitad de ellos contaron con las herramientas necesarias para impartir clases conforme a lo demandado por sus instituciones. Estos resultados no pueden verse como un triunfo, puesto que el otro 50% de los docentes no estuvieron en ambientes tan positivos. Esto nos lleva a pensar que las IES no solo lasallistas, sino de toda América Latina, deben redoblar esfuerzos para preparar a sus colaboradores para casos de emergencia y crisis, como lo fue la pandemia por COVID-19 y, de esta forma, hacerle frente a las demandas y problemáticas del mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1(9). <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- ANUIES (2022). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021. *ANUIES En línea*.
- Balboni, M., Rovira, S., y Vergara, S. (2011). ICT in Latin America: A Microdata Analysis (LC/R.2172), Santiago, *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- Banco Mundial (2020). Impactos de la crisis del Covid-19 en la educación y respuestas

de política en Colombia. *Informe Banco Mundial*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/6416015996650381370090022020/original/ColombiaCOVIDeducationfinal.pdf>

Brasil (2020^a). Lei n° 13. 979 de fevereiro de 2020. Dispoe sobre as medidas para enfrentamento da emergencia de saude publica de importancia internacional decorrente do coronavirus, responsavel pelo surto de 2019. Brasilia.

Brasil (2020b). Parecer CNE/CP n. 05/2020 de 28 de abril de 2020. Dispoe da Reorganizacao do Calendario Escolar e da possibilidade de computo de atividades nao presenciais para fins de cumprimento da carga horaria minima anual, em razao da Pandemia da COVID-19. Brasilia.

Caivano, J., Lalinde, S., Ordóñez, M. (2020). La violencia doméstica en tiempos de Covid.19: respuestas estatales y alianzas en América Latina. *The Dialogue*. 16 de junio de 2020.

Camacho Sanabria, C. A., Trefftz Gómez, H., Peláez Valencia, L.E., y Arias Vargas, J.L. (2022). Educación en tiempos de pandemia: percepciones de profesores y estudiantes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (87), 277-308.

Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*, Madrid, Cátedra.

Camacho, K. (2001). Evaluating the impact of the Internet in civil society organizations of Central America: a summary of a research framework. *Fundación Acceso* [en línea] <http://www.acceso.or.cr/publica/telecom/frmwkENG.shtml>

- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2021). Paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe N°11. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47043/5/S2100379_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47192/58/S2100608_es.pdf
- Díaz-Pérez G. (2020). La pandemia de COVID-19 y sus violencias en América Latina. *J Health NPEPS*. 5(2):1-7.
- Filgueira, F., Galindo, L., Giambruno, C., Blofield, M. (2020). América Latina ante la crisis del Covid-19. Vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social. *Cepal. Serie Políticas Sociales* 238. LC/TS.2020/149
- García-Vega, S. (2012). Clima laboral: buscando la satisfacción de los colaboradores. *Revista Análisis Laboral: Aspectos Socioeconómicos y Jurídicos*, 36(421), 30-32.
- Gaytán Alcalá, F. (2020). Conjurar el miedo: El concepto Hogar-Mundo Derivado de la pandemia por Covid-19. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3(1), 22-26.

- Guerrero, J.G., Duarte Méndez, J., Moguel Ruz, d., Canto Ramírez, J. y Bretón de la Loza, M. (2021). efectos en los procesos 92 de escolarización superior: un acercamiento al escenario educativo en tiempos de distanciamiento social. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, 33(2). pp. 92-123
- Lizana, P. A., & Vega-Fernández, G. (2021). Teacher teleworking during the covid-19 pandemic: Association between work hours, work-family balance and quality of life. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7566. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
- López, G. G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M., & Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13.
- Martínez S. (2021). Educación y enseñanza en tiempo de Covid-19. *Revista Digital Universitaria* 22(1).
- Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Madrid, España: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Informe: El impacto del Covid-19 en América Latina y el Caribe. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/07/sg_policy_brief_covid_lac_spanish.pdf

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019). *OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Palma, M. (2020). De académicas, pandemia, encierro y bitácoras: experiencias de algunas universitarias en el contexto del COVID-19. *Costa Rica: Escuela de Antropología*, Universidad de Costa Rica.
- Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 7(2), 287–311. <https://doi.org/10.15332/25005421>
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341–362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Selwyn, N. y K. Facer (2007), Beyond the Digital Divide: Rethinking Digital Inclusion for the 21st Century, *Futurelab* [en línea] <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL55>.
- Sunkel, G. & Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL* 127.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedade e Estado*, 36, 915-943.

CAPÍTULO 6: EXPERIENCIAS DE MUJERES DOCENTES UNIVERSITARIAS LASALLISTAS DURANTE EL PERIODO DE CONFINAMIENTO POR COVID-19¹

Jaime Echeverría García²

Cecilia Vallejos Parás³

RESUMEN

El estado de confinamiento ocasionado en la pandemia a causa del COVID-19 generó una reestructuración de las prácticas docentes y de las dinámicas sociales al interior de los hogares, lo cual implicó una reorganización y utilización diferente de los espacios y una disposición de actividades y horarios igualmente distintos, entre otros aspectos. Como botón de muestra de este escenario, en el presente texto se recuperan las experiencias de cinco mujeres docentes de la Universidad La Salle México, tanto a nivel académico como personal, por

¹Externamos un profundo agradecimiento a las docentes entrevistadas, quienes, de forma totalmente desinteresada, nos compartieron sus variadas experiencias durante dicho periodo de confinamiento. Así, este trabajo está dedicado a ellas.

²Maestro de tiempo completo e investigador de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle, México. Correo electrónico: jaime.echeverria@lasalle.mx

³Maestra de tiempo completo e investigadora de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle, México. Correo electrónico: cecilia.vallejos@lasalle.mx

medio de entrevistas semiestructuradas a profundidad, que dan cuenta de las variadas adecuaciones que tuvieron que realizar en su práctica docente, en un contexto educativo dominado por la virtualidad, por un lado; y las adecuaciones llevadas a cabo al interior de sus hogares en cuanto a la relación con sus familiares, tareas domésticas y en su vida personal, por otro lado. A través de las entrevistas se observan las estrategias para interactuar con los alumnos; las relaciones entre la Institución y el docente; los reacomodos en las dinámicas familiares al convertirse el hogar en el centro de toda la actividad social; y las vivencias y emociones sentidas por las docentes entrevistadas durante el confinamiento.

Palabras clave: Confinamiento, mujeres docentes lasallistas, enseñanza remota de emergencia, dinámicas familiares, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En México, la emergencia por la pandemia ocasionada por el virus Sars-Cov-2 afectó y transformó la mayor parte de los sectores sociales de la población, en específico, el de la educación (Ziccardi & Figueroa, 2021). El cierre de las instituciones educativas, así como la brusca interrupción de las clases presenciales, hicieron que los tomadores de decisiones en torno a la educación se encontraran frente a un cambio de paradigma educativo, en el que se evidenciaron nuevas formas de impartir clase y distintos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando la pandemia por COVID-19 obligó a las personas a permanecer en aislamiento social, el

aprendizaje remoto y virtual, y la educación en línea o a distancia, según distintas denominaciones, jugó un papel crucial para el seguimiento de la educación en todos sus niveles (Samson, *et al.*, 2022; Almazova, *et al.*, 2020).

Para los docentes, el cambio acelerado hacia la Enseñanza Remota de Emergencia trajo consigo una serie de retos y desafíos personales y profesionales que puso a prueba, en ocasiones, la supervivencia laboral, familiar, de pareja o, incluso, individual, de los docentes universitarios, y, en nuestro caso particular, de las docentes universitarias lasallistas. Los profesionales de la educación estuvieron mayormente expuestos a riesgos psicosociales, canalizados, en muchos casos, con apoyo psicológico a nivel individual y/o institucional (Dos Santos *et al.*, 2021).

Uno de estos retos estuvo relacionado con las formas de impartición de clase, con las habilidades previas docentes sobre herramientas tecnológicas y plataformas educativas, y, en general, con aquellos conocimientos ligados a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Esta complejidad, sumada a las circunstancias de vida de cada docente, hicieron que el periodo de confinamiento no sólo fuera difícil para las mujeres, sino que, como se verá en las siguientes narrativas, implicó un trabajo académico y personal arduo para ellas, en los planos educativo, familiar y personal.

Es necesario precisar dos conceptos que están relacionados con los distintos momentos por

los que atravesó la educación en México durante la pandemia por COVID-19. El primero de ellos es el concepto de: *Enseñanza Remota de Emergencia*; el segundo, *la Educación en Línea*, con características particulares cada una de éstas.

Cuando hablamos de Enseñanza Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching /ERT*) nos referimos a aquella forma de enseñar que ocurre inmediatamente después del cierre físico y temporal de las escuelas como consecuencia de algún evento ambiental, de salud, u otro que es externo a la institución, como fue el caso de la enfermedad provocada por el COVID-19 (Hodges *et al.* 2020).

La Educación Remota de Emergencia (ERE) se utiliza para diferenciar entre el tipo de instrucción que se da en la normalidad, frente a la educación que se imparte en circunstancias apremiantes, de emergencia o extraordinaria. La ERE o ERT (por sus siglas en inglés) proporciona un acceso temporal a una enseñanza remota, pero que volverá al formato cara a cara una vez que la crisis o emergencia hayan disminuido (Hodges *et al.* 2020).

En contraste, la educación en línea u *online* es aquella educación planeada desde un inicio para ser virtual y no presencial, con materiales previamente diseñados y con maestros capacitados en este tipo de enseñanza (Marshall, D. *et al.*, 2020). Este tipo de educación tiene décadas de estudio y múltiples teorías, modelos y criterios para fortalecer y desarrollar el método de enseñanza-aprendizaje (Hodges *et al.* 2020). Es también aquella enseñanza llevada

a cabo por alguien alejado en tiempo y espacio del alumno, con el objetivo de tener apertura y flexibilidad en términos de acceso y currículo. Supone la falta de presencialidad entre el estudiante y el maestro y un estilo un tanto más autónomo por parte del educando (UNESCO, 2022).

No obstante, en América Latina, para cuando llegó la pandemia por COVID-19, no todas las universidades gozaban de esta modalidad. Para dar un ejemplo, en 2017, la modalidad en línea abarcó a 4.3 millones de alumnos en América Latina. En México, en el mismo año, esta modalidad contempló entre un 14% y un 18% del estudiantado (Pedró, 2020).⁴

METODOLOGÍA

Este capítulo aborda las experiencias de cinco mujeres docentes durante el inicio de la emergencia sanitaria por COVID-19⁵ y el periodo del confinamiento.

⁴A raíz de la pandemia por COVID-19, ha surgido un intenso debate sobre cómo denominar estas nuevas formas de educación, ya que la educación a distancia es un concepto implementado desde hace décadas que ha dado como resultado varias teorías sobre el aprendizaje, como el Conectivismo, con George Siemens y Stephen Downes o la Teoría de Independencia y Autonomía en el Estudio y Distancia Transaccional, con Michael Moore y Charles Wedemeyer (Achhab, 2022).

⁵Una de las medidas fue “la suspensión inmediata desde el 30 de marzo y hasta el 30 de abril de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social; es decir, todo, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del virus”, tal como anunció el Subsecretario de Salud, Hugo López-Gatell, el lunes 30 de marzo de 2020 (Espallargas, 2020).

Se exploran las narrativas femeninas de profesoras de las licenciaturas en Comunicación y Psicología de la Universidad La Salle, México, desde un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, las cuales se realizaron de manera presencial y vía remota, se grabaron y transcribieron íntegramente. Con el fin de proteger la identidad de las entrevistadas, en el texto se utilizan seudónimos.

Los criterios de inclusión que determinaron la elección de las entrevistadas fueron ser mujer, ser docente lasallista durante el confinamiento y tener hijos, lo cual se debió a nuestro interés por conocer la perspectiva femenina sobre los cambios ocurridos en su práctica docente y en su contexto doméstico, desde el ámbito de la universidad.

El esquema de entrevista se basó en tres ejes analíticos: 1) Experiencias docentes durante el confinamiento, que aborda los desafíos que enfrentaron las profesoras al momento de impartir clase fuera del recinto universitario. 2) Transformación de las dinámicas familiares, que se centra en los retos que como mujeres y madres afrontaron en el hogar. 3) Vivencias personales, que refiere al plano individual, particularmente, a las emociones que experimentaron las docentes durante el confinamiento. Estos ejes analíticos conformaron nuestras categorías de análisis. Asimismo, las narrativas de las docentes entrevistadas estuvieron atravesadas por conceptos como género, maternidad y contención, los cuales permitieron profundizar en el análisis. Los datos se analizaron mediante un enfoque fenomenológico, que implica adoptar una mirada que nos permite re-

flexionar sobre las vivencias y experiencias docentes y dar cuenta del significado que tuvieron en la actividad de la enseñanza (Jiménez, 2017).

HALLAZGOS

EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL CONFINAMIENTO

Introducirse en una modalidad de enseñanza-aprendizaje desconocida

El inesperado cierre de los centros escolares de todos los niveles ocasionado por la pandemia del virus Sars-CoV-2, en aquel mes de marzo del 2020, obligó a las docentes a tener que introducirse en el mundo de las plataformas digitales para poder ejercer su oficio. Este violento y repentino cambio las colocó en una complicada situación, a la que tuvieron que responder de la mejor manera posible. Este proceso fue enfrentado de forma individual; en otras ocasiones, con el apoyo de los alumnos; pero también con el apoyo de la institución, como lo expresan las docentes entrevistadas.

Las profesoras relatan que fue una época estresante, de gran confusión y expectativa, de mucha presión por cumplir con lo estipulado al inicio del semestre, porque las cosas salieran bien, por tener objetivos claros, por dar la clase en tiempo y forma, a la par que debían ir arreglando y dando estructura al hogar, a los hijos y a la familia en general. Había momentos en que podían hacer pausa a un mundo que parecía no tener ni respetar tiempos ni espacios y se preguntaban: *qué demonios estoy haciendo...*, *alguien sabrá lo qué está pasando aquí... estaré haciendo bien o mal las cosas...* (Pilar).

Las entrevistadas señalan que previo al COVID-19 no tenían experiencia como docentes a distancia, por lo que no contaban con gran conocimiento en torno al uso de programas para dar clases remotas.

...los alumnos me ayudaron porque yo no sabía ni cómo prender una clase en línea. Ellos me generaban la liga de Zoom. Yo ni siquiera sabía cómo generar una liga de Zoom, en la vida yo había hecho eso. Entonces, ellos me ayudaron mucho. Cualquier cosa, ellos me ayudaban a proyectar, todo ellos, la verdad, fueron lindos, ese grupo (Sonia).

Fue un poco con la expectativa acerca de qué íbamos a hacer. Yo no soy muy hábil en la tecnología, eso fue, como inicialmente, una interrogante acerca de cómo me iba a ir. Sobre todo que, programar clases, al principio era, en lo que pudieras, dar clases, ya fuera Zoom, Meet. ...sí era mucho la expectativa de “¿cómo me va a ir? ¿cómo le voy a hacer con esta tecnología que no es muy amigable conmigo y yo con ella tampoco?” (Ariadna).

Otra docente recuerda que el primer momento de las clases en línea fue de caos y de confusión sobre la naturaleza de dichas clases:

...fue verdaderamente caótico, como sin mucha dirección, no tenía mucha idea de cómo utilizar las plataformas, ni nada. Lo que recuerdo, lo que yo interpreté de una petición de, acomoden sus clases a que los alumnos trabajen desde casa, y creo, por lo que mis alumnos me contaron, que otros maestros también lo entendieron

así, pues que era como hacerlos trabajar en casa, pues hacerlos trabajar más (Carmen).⁶

En un ejercicio de autocrítica, la docente reconoce que esto fue un error que cometió. No se trataba de dejarles más tarea en casa, pues también implicaba más trabajo para el profesor, se trataba de “sólo migrar lo que antes sucedía en el salón de clases a lo que sucedía ahora desde casa” (Carmen). Tras haber comprendido esto, ya fuera por intuición o ensayo o error, la profesora experimentó un periodo:

...sumamente creativo, divertido, porque me clavé muchísimo en las plataformas digitales, mucho, me clavé muchísimo en entender y dominar Zoom, y entonces, empecé a descubrir un mundo que yo no tenía la más remota idea que existía [...]. Entonces, fue un periodo súper creativo, divertido, y yo creo, que como los alumnos vieron ese cambio, vieron que ya le agarré la onda, empecé a ver que ellos lo disfrutaban también (Carmen).

⁶Aunque el objetivo de este texto es recuperar las experiencias de los profesores sobre sus prácticas docentes en el confinamiento, vale la pena traer a cuenta lo dicho por una alumna en cuanto al aumento de tareas en dicho periodo, que va de la mano con lo señalado por Carmen: “...como los profes no nos observaban, querían evaluarnos. O sea, la manera de evaluación era la entrega de trabajos. Entonces, lo que antes hacíamos de manera presencial se duplicó. Porque era como la evidencia de que miren, para las autoridades, miren, sí están trabajando” (FHycS, entrevista realizada en septiembre de 2022).

Algunas docentes afirman que, dada la premura del tiempo, no pudieron modificar la forma de impartir sus asignaturas, por lo que, en general, siguieron con la misma dinámica de clase. Esto transcurrió así principalmente en las asignaturas teóricas, tal como lo muestra la siguiente narración: *Al inicio de la pandemia, y porque mis clases son muy teóricas, es que no cambié mucho la forma de darlas, aunque debo aceptar que sí hubo veces en que no sabía si realmente había alguien detrás de la pantalla o me encontraba dando un monólogo* (Pilar).

Siguiendo esta misma línea, al inicio del confinamiento se percibió cierta resistencia por parte de algunas docentes para integrar herramientas que facilitaran la enseñanza remota, como plataformas educativas y sus correspondientes aplicaciones, bajo el argumento de que era un tanto complicado cambiar las prácticas de enseñanza dado el desconocimiento de otras formas y métodos: *tampoco es que tuviéramos la varita mágica y que pudiéramos proponer otro tipo de forma de enseñanza...*, explica Pilar.

En contraste, una vez que quedó claro que las clases no presenciales seguirían así por un periodo prolongado, las docentes comenzaron capacitaciones por parte de la Institución o por cuenta propia, y así, en las asignaturas mayormente prácticas, pudieron voltear hacia dinámicas más colaborativas, por medio del trabajo en equipo, como es el relato que Almudena nos comparte:

Fue un reto, fue muy difícil, desde planear, estructurar la clase para darla en un medio bidimensional, porque

me tocó dar en un semestre la materia titulada: “Lenguajes audiovisuales”. Entonces, fue difícil porque era el manejo de software; era explicar la funcionalidad de la cámara; pero también cómo compartir y que ellos entendieran el espacio para filmar, desde donde posicionar la cámara, cómo unir las escenas para que todo pareciera que se grababa en el mismo espacio, en la misma casa. Un poco también fue un experimento, pero al final estuvo padre que nos atreviéramos todos a hacerlo.

Con respecto al tipo de aprendizaje por el que transcurrían los estudiantes, existen voces encontradas por parte de los docentes. Por un lado, hay docentes que piensan que aquellos estudiantes que sí aprendieron fue porque mostraron fuerza de voluntad, al aguantar tantos meses frente a la pantalla y sin otro modo para interactuar más que por medio de una computadora. Por otro lado, hay docentes que opinan que un buen número de estudiantes pasaron la etapa universitaria “de noche”, esto es, muy por debajo del nivel que se esperaba o, por lo menos, al que anteriormente se tenía:

Eran muy difíciles las clases prácticas porque no veías al chavo trabajar, te preguntaban muy poco, era complejo evaluar y saber el grado de aprendizaje. De alguna manera, en la presencialidad, aunque a veces sentías que se pierde mucho tiempo en callar o pedir que presten atención, pues lo hacía más efectivo, porque tampoco sabías quiénes estaban debajo de la cobija (Pilar).

RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Algunas voces docentes mencionan que se tenía un buen clima dentro del salón de clases debido a que, en su mayoría, todos tenían el ímpetu de hacer bien las cosas. Había un cierto motor por parte del grupo de tomar las clases como distractor del momento, como reto de solucionar las problemáticas de clase de distinta forma. No obstante, esta situación fue yendo para menos, cuando el hartazgo, el cansancio y el desánimo empezaron a minar los bríos iniciales, y no sólo de los estudiantes.

En general, las profesoras acentuaron algunos aspectos de su práctica docente para conectar mejor con el alumnado. En un caso, una estrategia afectiva fue compartir información personal. En otro caso, una docente, que se reconoce como “muy exigente”, se volvió más empática y comprensiva con el no encendido de la cámara, debido a las dificultades tecnológicas y a los ambientes familiares no propicios.

Un aspecto que resalta en el discurso de las docentes de Psicología es el concepto de contención, lo cual se explica a partir de su profesión. Frente a un escenario de total incertidumbre en cuanto a la duración del confinamiento; la propia situación de encierro y, en ocasiones, un contexto familiar inestable, ciertos estados emocionales empezaron a aflorar y a dominar entre los estudiantes como la ansiedad, la angustia y la depresión. Ante este panorama, dos de las docentes psicólogas, que, además, se desempeñan como terapeutas, reconocieron

como prioritario un trabajo de contención con los estudiantes. La contención emocional o psicológica refiere a “la implementación de medidas para tranquilizar y devolver la confianza a la persona que se encuentra afectada emocionalmente”.⁷

El ejercicio profesional de dichas docentes, aunado a las materias que impartieron durante el confinamiento, les permitió acercarse con mayor facilidad a la vida emocional de los alumnos. Esto contempló desde la identificación del cambio en el comportamiento conforme iba avanzando el tiempo de encierro, hasta la iniciativa de disponer de un espacio fuera de clase que permitiera la libre expresión de los alumnos. Carmen comenta: *estuve muy atenta a la vida emocional de mis alumnos. Muchas clases sacrifiqué algo de temario, ya luego nos poníamos al corriente, y así, dar un espacio para escuchar cómo estaban, qué necesitaban, qué sentían.*

Y así como las docentes fueron contenedoras de los alumnos, ellos ayudaron también a contenerlas, específicamente en el ámbito tecnológico. La ansiedad inicial que generó el desconocimiento de las plataformas fue aminorada gracias a las intervenciones de los alumnos para resolver cualquier problemática en la parte digital. Asimismo, como se mencionará en un momento, la universidad desempeñó un rol semejante mediante la capacitación a

⁷Protocolo de contención emocional para profesionales que atienden a mujeres víctimas de violencia de género. Sinaloa, p. 4. Consultado el 28 de febrero de 2023 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50323/Protocolo_de_Contencion_emocional_para_profesionales.pdf

los docentes en el uso de la plataforma institucional.

Lo anterior no quiere decir que los docentes de otras facultades no pusieran atención a la vida personal de sus alumnos, sólo que las aproximaciones a estos se tornaban difícil. Una de las causas que permitía un acercamiento más íntimo con el alumno era cuando alguno de sus padres había fallecido. Una docente narra que intentaba aproximarse a los jóvenes para saber cómo se sentían, cómo estaban sobrellevando la enfermedad o, en los muy lamentables casos, la muerte de sus seres queridos. No obstante, comparte que fue difícil intimar con el estudiante:

Cuando pasaba lista siempre preguntaba cómo estaban en sus casas. Tuvimos un caso donde el papá falleció por Covid, y yo le preguntaba que cómo estaba y el estudiante siempre fue muy reservado, porque además no nos conocíamos en persona, entonces, intimar era muy difícil, a través de la pantalla. Platicamos alguna vez de manera personal, so pretexto para ponerlo al corriente con las clases que había faltado, pero bueno, él más bien reservado, y pues con este dolor de pérdida (Almudena).

Ya en los últimos momentos del confinamiento, una docente expresa haber experimentado un fuerte desgaste, en gran medida por la apatía de los alumnos en cuanto a su participación en clase, pues ya no bastaban los recursos digitales para atraer su atención. Esto implicó un sobre esfuerzo en la actitud corporal que terminó por reducir aún más su

energía: *En ese semestre, que fue el penúltimo, yo ya tenía la energía baja, yo vi que yo impacté a mis alumnos con mi energía baja, me di cuenta perfectamente de eso. Afortunadamente, a finales del segundo semestre del 2021 se regresó a las aulas universitarias, de forma opcional para los alumnos y obligatoria para los docentes: a los alumnos no los obligan, a nosotros sí, y bueno, ya, maravilla ¿no? Venían aquí, algunos se quedaban allá, pero con esos tres que venían, feliz yo, porque allá ya estaba la energía (Sonia).*

ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL

Las relaciones entre docentes y autoridades educativas fue uno de los procesos menos estresantes durante el periodo de confinamiento. Las docentes expresan que la Universidad comprendía la situación de los profesores, en la que ellos tenían que fungir como madres, jefas de familia, hijas y docentes, en una situación jamás vivida por ninguna. En general, las docentes agradecen a las autoridades la comunicación, capacitación, accesibilidad, retención de horas laborales y mantenimiento del sueldo. El siguiente testimonio nos habla de ello:

En la medida en que la Universidad fue viendo cómo venían los trancazos nos fue dando herramientas, se fueron mejorando los procesos, las plataformas, hacían un esfuerzo por hacerte saber que sí estaban ahí, y yo le agradezco mucho a las autoridades porque ellos estaban igual, encerrados, con incertidumbre y dando contención. No me sentí abandonada, sí muchas veces ni la autoridad ni el docente ni el alumno sabíamos que

hacer, pero dimos nuestro mayor esfuerzo y nunca fue como de: hazle como puedas, y cumples y se acabó. De alguna manera el mensaje fue: estamos en este barco juntos y juntos saldremos de él (Pilar).

Una docente destaca que los cursos que empezó a proporcionar la Universidad sobre el manejo de la plataforma Teams ayudaron a contener la ansiedad que generaba el desconocimiento de su uso: *algo que me gustó es que, por lo menos, La Salle, empezó a impartirnos cursos y a contener mucho esas emociones y esa ansiedad que me imagino muchos maestros teníamos (Ariadna).* Este proceso se vio facilitado gracias a la paciencia de los y las capacitadoras. No obstante, cada profesor tuvo que introducirse individualmente en el manejo de las plataformas digitales.

TRANSFORMACIÓN DE LAS DINÁMICAS FAMILIARES
La reorganización de los espacios, los tiempos y las actividades

El encierro en casa trajo consigo una reorganización de los espacios y su atribución de funciones anteriormente inexistentes, de tal manera que la sala, el comedor o las recámaras, se volvieron lugares de trabajo escolar y profesional donde convivían niños y adultos al mismo tiempo:

...mi hija de nueve la pusimos en un escritorio arriba y trabajaba con mi esposo. Pero luego la tuvimos que bajar a la sala y le pusimos una mesa y la compu. Y luego la chiquita en el comedor, pues ahí en una silla alta con un cojín amarrado, porque la pobrecita, para que llegara y la compu. Y yo a lado, trabajando, y dando

mi clase, porque la chiquita, en aquel entonces, estaba en preescolar (Sonia).

...yo me quedaba encerrada en la oficina, mis hijas se quedaban con sus audífonos en el comedor, una de un lado y la otra del otro, yo no usaba audífonos, y mi esposo cerca, él no tenía juntas (Ariadna).

Algunas docentes señalan que los quehaceres de la casa se dejaban para ya entrada la noche, una vez que los niños estaban dormidos y que ellas podían sentarse a planear el día siguiente. Mencionan que, paradójicamente, a pesar de estar todo el tiempo en casa, casi nunca tenían el tiempo suficiente para terminar las tareas del hogar, tal y como lo narra el testimonio de Pilar:

En la pandemia no me daba tiempo de hacer nada, a pesar de que estaba en mi casa, de repente me daban las 10 de la noche y decía: “ni me bañé”. Muy al principio de la pandemia decía: el objetivo de esta familia es terminar el día bañados y cepillados de dientes todos.

La experiencia de Carmen, madre de dos hijos menores, es semejante, particularmente cuando ya no contó con el apoyo de sus padres: *lo recuerdo como un periodo de verdad, así de pesado, que yo decía, casi como los de AA: ‘sólo por hoy’, con que hoy tengamos que comer y donde dormir, y cada quien su conexión de internet, ya, sólo por hoy.*

RED DE APOYO: RECURSO FUNDAMENTAL

Sobrellevar la actividad laboral y la maternidad durante el periodo de confinamiento resultó un proceso no sólo difícil, sino agotador, tal como lo expresa una de las lasallistas: *Los primeros cuatro meses la dinámica familiar fue muy complicada, y esto fue imposible. Fue imposible. Yo hablé con el jefe de carrera y le dije que no había manera que yo diera clases, cuidara niños, y entonces me dio oportunidad de dar todas las clases de 8 a 10 de la noche (Pilar). Este testimonio coincide con lo afirmado por Rocha Estrada y Rincón Flores (2022), en el sentido que algunas instituciones ajustaron los horarios de los docentes para hacer más llevadera la carga de trabajo.*

La mayoría de las profesoras contó con el apoyo de su núcleo más cercano: la madre. En casi todos los casos, la abuela apoyó a los nietos con las clases en línea y las actividades domésticas. Algunas docentes decidieron mudarse a casa de los padres, para poder impartir cátedra y que los hijos pudieran tomar clase asistidos por un adulto. Los docentes también mencionan como causa del cambio de hogar el hecho de cambiar de rutina y estar y platicar con otras personas.

Carmen comenta que sus papás la invitaron a ella y a sus dos hijos menores a pasar una temporada en su casa, que cuenta con espacios amplios, y donde su mamá se encargaba de muchas de las tareas del hogar. Este periodo, que duró alrededor de siete meses, lo describe como “bastante lindo”. Por su parte, Pilar comenta que:

Hacia el final de la pandemia que los niños entraron a primaria y que ya estaba medio híbrido, iban una semana sí y una semana no. La semana que no iban era catastrófica y ahí mi mamá se iba a la casa. Me echó mucho la mano. Mi mamá se iba a mi casa a estar con los niños y a estar viendo que les funcionara el ipad, pues muchas veces no entendían la indicación, ni la instrucción y aunque la maestra por más ganas que le echaba se necesitaba a un adulto al lado del niño, no había de otra, te tenías que chutar todas las clases de primaria.

Si bien la presencia y el apoyo de los abuelos fue un recurso de gran importancia en el confinamiento, especialmente en la atención que ofrecían a sus nietos, en ocasiones, cuando la abuela se trataba de la suegra, la relación podía ser un factor estresante más que un recurso: *“con mi suegra, me fue muy difícil al principio”; “mis hijas felices, mi marido más. Pero yo, con ella, tenía mis problemas”* (Sonia).

Otra fuente de apoyo fueron personas contratadas exclusivamente para el cuidado de los hijos y el hogar, lo que lo implicó un gasto extra. En un caso, los hijos entraron en una modalidad llamada “Burbuja”, en la que se toman clases de manera física y presencial, con un número pequeño de infantes, preferentemente al aire libre.

Aunque la mayor carga del trabajo en casa recayó sobre las mujeres, como veremos más adelante, no hay que desestimar el apoyo que ofrecieron los esposos de algunas docentes. Sonia, por ejemplo, deja en claro la importancia vital de poder com-

partir el cuidado de los hijos: *[A mi esposo] le tocó ascender a un puesto administrativo, gracias a Dios ya no estaba 40 horas frente a grupo, pero si hubiera estado, yo creo que me suicido, en el estrés académico de las niñas.*

En contraposición, la ausencia de una red de apoyo presencial ya fuera la abuela o el esposo comprometido, dificultó mucho el cuidado de los hijos y la realización de las tareas del hogar. Cuando Carmen decidió dejar el hogar paterno para irse a vivir a una nueva casa con sus hijos: *...ahí sí vino lo bueno. Lo que la mayoría de la gente sufrió a inicio de la pandemia, yo lo sufrí como siete meses después, porque entonces tenía a mis niños en la casa, eh, más todas las labores de la casa, más mi trabajo. Y entonces sí, [...] enloquecí. De hecho, creo que no he recuperado la cordura.* Este panorama se volvió todavía más complicado al desempeñarse también como terapeuta, pues la atención necesaria que requerían sus pacientes le demandaba mucho trabajo: *era un esfuerzo extraordinario poder estar completamente presente con mi paciente.*

Como veremos posteriormente, uno de los miedos más profundos de Carmen durante el confinamiento fue que uno de sus hijos llegara a enfermar de gravedad, al punto de llegar al hospital, y que no hubiera en casa un adulto que se hiciera carga del otro hijo.

LAS DOCENTES Y SUS HIJOS

A partir del espectro de edades de los hijos de las docentes entrevistadas, en el tiempo del confinamiento, que fueron desde la etapa previa al contexto preescolar hasta la adolescencia, se pueden identificar en las narrativas las distintas necesidades que experimentó cada grupo de edad, así como las formas particulares en que la pandemia perjudicó a los hijos.

Las docentes madres de menores de entre los dos y los seis años mencionan que constantemente debían poner un paréntesis a las clases por alguna necesidad de sus hijos: ayudarle a conectarse a la clase, llevarlo al baño, darle el lunch o buscar un material de clase. El relato de Almudena lo muestra: *Esta etapa coincidió con el control de esfínteres de mi hija, y fue muy chistoso porque cuando yo estaba dando clases, ella llegaba y decía: mamáaaaa, pipí!! entonces tuve que explicarles a mis alumnos lo que pasaba en la casa, y que seguramente iban a escuchar que mi hija grita y en ese momento tengo que ir porque si no, me tengo que tardar más porque hay que cambiar.*

Esto no fue del todo bien visto por los estudiantes, ya que, como menciona Pilar, estas problemáticas salieron a la luz en las evaluaciones docentes:

Poco a poco les enseñé a mis hijos que cuando estuviera trabajando no me interrumpieran, aunque sí se volvieron parte de la dinámica de las clases, pero pues dos niños de seis años, imagínate.... Algunas veces llegaba uno de mis hijos y se asomaba a la pantalla y veía las láminas y decía: ‘uyyyy ¡les faltan un chorro de dia-

positivas!’ Pero un alumno en una evaluación docente sí dijo: ‘La maestra debe controlar más a sus hijos, interrumpen mucho’,⁸ pero pues no había manera, eran dos niños que estaban encerrados y sobre todo en la tarde, en las clases, cuando ellos tenían tiempo libre, ahí estaban semi presentes y no podía aislarme de mi casa.

Por su parte, Sonia cuenta que era necesario tomar las clases en línea con su hija de preescolar porque se distraía muy fácil, pero: *cuando yo tenía mi clase y pues ni modo, hacía lo que hacía como pudiera y no la atendía, pero sí estaba yo ahí a lado.*

Algo que notó Carmen fue que la ausencia de escaleras en su nuevo hogar empezó a atrofiar la habilidad de su hijo para subir y bajar escaleras. Esto se evidenció en una ida a su terapia de aprendizaje, al momento en que el niño empezó a bajar escale-

⁸Los autores tenemos la impresión de que hubo una mayor intolerancia y falta de sensibilidad por parte de los alumnos ante las interrupciones en clase, cuando el docente era mujer que cuando era hombre. En términos de los roles de género tradicionales, se esperaría que la mujer tuviera bajo control a sus hijos, por lo que las interrupciones de éstos en clase serían mal vistas al no atender a su obligación la docente. En cambio, como el cuidado de los hijos sale de la esfera tradicional de actividades de los varones, las interrupciones en clase que ellos hubieran experimentado por causa de aquéllos pudieron haber sido interpretadas como “gestos lindos” de su parte, pues, además de sus actividades, el profesor tenía que atender a sus hijos como una tarea extra. Esto lo sugerimos a partir de la vivencia personal de uno de los que escribe, quien, siendo varón, experimentó una profunda comprensión de parte de sus alumnos -hay que señalar que, en su gran mayoría, eran mujeres- cuando tenía que suspender momentáneamente la clase para atender necesidades de sus hijos.

ras: como cuando los niños aprenden a bajar escaleras, que bajan los dos pies, es decir, el mismo escalón los dos pies, y ya luego vuelven a bajar los dos, en lugar de uno y uno. En el caso de su otro hijo, tres años mayor, sus habilidades sociales se vieron súper mermadas.

La estrecha cercanía con los hijos igualmente permitió identificar sus necesidades, tanto en la parte fisiológica como en la dimensión de la autoestima. Narra Carmen que su hijo menor, de ocho años en ese entonces, tuvo una dificultad visomotriz, y uno de los motivos por los que “no se atrevía a prender su cámara, súper tímido” era porque comenzó a utilizar lentes. “Se hacía chiquito frente a la pantalla”, particularmente en la clase de inglés, pues le costaba mucho trabajo. Ante este escenario, la presencia de Carmen “hacía la diferencia”. Pero, afirma la docente: *cuando volvió a lo presencial volvió a brillar.*

Vivir la adolescencia en pandemia representó grandes costos emocionales para los jóvenes debido a la suspensión de la vida social, de tal manera que fue experimentado como un verdadero drama humano. Para Aberastury y Knobel (2001, p. 29), una de las exigencias básicas de libertad que plantea el adolescente es la “libertad en salidas y horarios”. Esta libertad se vio totalmente coartada con el confinamiento y generó sufrimiento:

Mis hijas fueron las que sufrieron más, por esta parte social, de querer salir, de que estoy en plena adolescencia, o estoy pasando la adolescencia y no es posible que esté encerrada. Y entonces, una de mis hijas con una

depresión, porque no salía. Y ellas me decían: '¿mamá? No, no vas a salir, o sea, la depresión se te cura, el Covid el riesgo es de que te mueras, como está sucediendo con todos'. Y la otra con ansiedad (Ariadna).

En un ejercicio reflexivo, Ariadna reconoce que: *en el afán de proteger tanto a mis hijas, no nos dimos cuenta de que ellas lo estaban sufriendo.* Y lo que parecía como un antídoto contra aquellos males, es decir, la vuelta a la presencialidad escolar, más bien vino a agravar la depresión en una y la ansiedad en la otra, pues los alumnos empezaron a verter en la escuela, entre sus compañeros, los problemas que vivían en casa. Así, una de las hijas de Ariadna empezó a asumir los problemas que le contaban sus compañeras como propios, por lo que desarrolló crisis de ansiedad.

GÉNERO Y PANDEMIA

Si bien varias de las docentes casadas no expresan una desigualdad de género respecto del cuidado de los hijos, hay ciertas indicaciones en su discurso que dejan entrever que la supervisión de los menores recaía mayormente sobre ellas, a diferencia de sus esposos. Al relatar la carga de trabajo que implicó las tareas escolares de su hija menor, Sonia expresa: *lo académico de ella, sí nos requirió, bueno, a mí más estrés que a mi esposo.* Advierten Ziccardi y Figueroa (2021) que en el confinamiento se evidenció una desigualdad de género en términos de la realización de las tareas domésticas y en el apoyo en las actividades escolares de los hijos.

No obstante, volviendo con Sonia, sí hubo un entendimiento como pareja de que los dos debían salir al quite en las tareas académicas de los hijos: *de pronto bajaba [mi esposo] y ayudaba a la chiquita o ayudaba a la mayor. Entonces, si él estaba ocupado pues yo atendía, si yo estaba ocupada, él entraba. Ahí estábamos, apoyándolas en lo más que pudiéramos.*

Este entendimiento se hizo igualmente extensivo a la división de las tareas del hogar. Comenta Sonia: *Mi esposo, abajo, yo, la planta de arriba. Entonces, pues a darle ¿no?. Ariadna narra su experiencia de la siguiente manera: Cocinar, a mí me gusta, entonces no tengo problema con eso, pero, por ejemplo, los trastes, llegaba a amenazar a mi esposo: ‘¿lavas o enjuagas? No, yo no quiero hacer nada. Entonces lavas. No, no, enjuago’. Lo convencía. Aquí apreciamos una suerte de negociación sobre actividades a las que no se estaba acostumbrado realizar previo a la pandemia, pero que las nuevas condiciones exigía realizarlas, debido a que, particularmente, se había suspendido temporalmente el servicio de las empleadas domésticas.*

Mientras Sonia vivió situaciones de estrés por la dimensión académica de las hijas y la presencia de su suegra en casa durante varios meses, reconoce que su esposo “se quedaba satisfecho” con lo que hacía: *...tenía muy claro lo que hay que hacer, son muy prácticos [...], no se complican: ‘hay que estar confinados, punto. Busquemos la mejor manera de estar, ya, el tiempo que sea’.*

ACTIVIDADES PALIATIVAS

Aunque hay un acuerdo entre las docentes sobre la gran carga que implicó el confinamiento, respecto de lo laboral, lo familiar y lo personal, hubo ciertas actividades de “fuga” que permitieron hacer más llevadero el auto encierro, como el ejercicio, en el caso de una de las docentes. Todas las tardes acostumbraba a salir con su esposo y sus dos hijas a que anduvieran en bici y patines. Asimismo: *nos íbamos los viernes a la UNAM. Y los fines de semana sí o sí, sábado o domingo, se hizo un ritual el Desierto de los Leones [...]. Y toda la pandemia fue esta dinámica. Y nos salvó la vida, nos salvó la vida el ejercicio* (Sonia). La actividad ritualizada dota de estructura y certeza a los que la realizan, y más si se está viviendo una realidad inestable. Además, genera cohesión entre los que participan de dicha actividad.

Respecto del ejercicio, la misma docente extiende un reconocimiento a la universidad por haber promovido el ejercicio entre sus colaboradores, mediante clases diarias de acondicionamiento físico que impartieron los profesores del área de deportes. No obstante, también reconoce que fue un recurso escasamente aprovechado por los docentes.

En otros casos, el ejercicio no alcanzó a posicionarse como una actividad fundamental durante la pandemia: *sí hicimos ejercicio una semana y ya la siguiente, no. Y hacíamos ejercicio nosotras tres, y llegaba mi esposo, nos veía y lo obligábamos. Pero pronto se acabó el entusiasmo por el ejercicio* (Ariadna).

Carmen reconoce no haber instaurado con sus hijos actividades que pudieran ser consideradas

propiamente rituales, pero sí había “momentos ricos” y “súper lindos” que permitían romper con la rutina diaria, como fue la lectura por la noche con sus dos niños; ver varias películas los sábados; salir a caminar por las tardes; y, al irse a vivir a provincia, salir al centro a comer algún antojito. Esto lo vivió como: *un buen periodo, eso fue, bastante, como benéfico, muy benéfico esas salidas.*

CONFINAMIENTO, CONVIVENCIA Y AUTOCUIDADO

En cuanto a la convivencia diaria durante el confinamiento, las docentes la explican en términos positivos, con excepción de la parte académica de los hijos, en particular, cuando se trató de hijos pequeños, quienes tenían mayores complicaciones para entender los contenidos escolares y menor tolerancia a la frustración. Así lo expresa Sonia: *el estrés era el académico con las niñas. Ahí era donde sí había estrés.* Y otro tanto fue la subida de las tareas a las plataformas escolares. En palabras de Carmen: *fue un asunto caótico.*

En la relación con sus hijos, Carmen disfrutó estar tan involucrada en su educación, no tanto en las tareas sino en el conocimiento que iban adquiriendo. Si bien abrir la plataforma y revisar las actividades pendientes de los hijos era un momento de tensión: *fue súper padre tenerlos 24/7.*

Para dos de las docentes casadas, la relación con el esposo se hizo más cercana, y, en general, con la familia: *antes de la pandemia empezamos con ciertos roces de pareja, y cuando llega la pandemia hicimos equipo, porque si no, nos morimos ¿no?* (Sonia).

En palabras de Ariadna: *Fue mucho mejor porque [...] en pandemia estábamos prácticamente todos en bola, todos juntos [...]. Entonces [...], como que nos ayudó a mejorar o a fortalecer la relación. Y no sólo eso, sino que experimentó mayor unión como familia, porque estábamos prácticamente amueganados.*

En cuanto a las actividades de autocuidado, algunas docentes lasallistas mantuvieron un estricto aislamiento en sus hogares. Esto se debió al miedo al contagio, y más si uno de los miembros de la familia tenía alguna condición de salud delicada, como una inmunodeficiencia. Este aislamiento consistió en pedir el súper en línea, lo cual implicó un proceso meticuloso de desinfección; suspender el servicio de limpieza doméstica y de cualquier tipo de invitación a casa.⁹

⁹Sin el ánimo de establecer una distinción clasista, dos profesoras indicaron que la evitación de la señora que les ayudaba con las tareas del hogar se debía al miedo al contagio, pues, *donde vive la señora, todo mundo estaba lleno de Covid. Y en palabras de Ariadna: Las chicas que nos ayudan viven en una vecindad muy grande, de esos campamentos que les rentan un terreno y viven, que te gusta, 100 familias.* Esto plantea una distinción entre la clase popular, de donde provienen las señoras que hacen el aseo; y la clase media empleadora: la primera se caracteriza por mantener interacciones sociales más estrechas y una convivencia de muchas personas en espacios reducidos, por lo tanto, unas prácticamente inexistentes acciones de autocuidado; mientras que la clase media, la de los docentes, dispone de mayores espacios para convivir y puede evitar las conglomeraciones de personas, entonces, mantiene medidas de autocuidado. Las dos docentes, junto con sus respectivos esposos, como una medida de apoyo, contaron con los ingresos necesarios para seguirle pagando su sueldo a las señoras del aseo durante su ausencia.

VIVENCIAS PERSONALES

Emociones durante el confinamiento

Narraciones como distanciamiento con la pareja, miedo intenso al contagio de un familiar íntimo, ansiedad y crisis de angustia, fueron crónicas que salieron a flote durante las entrevistas con las docentes. Ellas hacen hincapié en los sentimientos de incertidumbre y temor que sintieron en los momentos donde existía muy poca información por parte de los gobiernos sobre lo que la humanidad podía esperar frente a este nuevo virus: *Todo el tiempo tuve mucho miedo, de que mi hija se enfermara, porque como había tan poca información sobre los niños y a la vez había mucha información de todo, pero nada, me daba miedo que se enfermara mi mamá, mi papá, mi hija o yo (Almudena).*

El miedo a que se enfermara un familiar cercano se intensificaba cuando la responsabilidad económica recaía sobre la docente, porque si alguien se llegara a contagiar ella hubiera tenido que dejar de trabajar, y ese era un lujo que no se podía dar: *yo no me puedo enfermar, mis papás no se pueden enfermar. Yo no los puedo cuidar, porque si los cuido, dejo de trabajar, y pues no puedo dejar de trabajar (Carmen).*

De la mano con lo anterior, y como ya habíamos anticipado, Carmen experimentaba un miedo profundo ante la logística de enfrentar la enfermedad de uno de sus hijos en solitario, particularmente si tuviera que ser ingresado en el hospital. La idea de no tener a un adulto con ella -pensando en un esposo- que se quedara cuidando en casa al otro hijo

era algo que le aterraba, más que la enfermedad en sí. Más adelante, en la narrativa de Carmen, ella expresa que lo que extraña de estar separada es no poder compartir la responsabilidad de los hijos con un adulto, como tomar decisiones en conjunto.

A diferencia de las demás docentes, Ariadna restringió el ingreso a su casa para cualquier persona, incluso familiares: *Puse en el Face que lamentablemente ya no aceptaba a nadie en mi casa [...]. Sí puse de forma general, para que lo entendieran, que la puerta de mi casa estaba cerrada, para familia y para cualquier otra persona, porque mi prioridad es esta familia que he formado.* Cada vez que el virus iba atacando a personas de su círculo familiar o de amigos, ella experimentaba *el miedo de que cada vez se iba acercando más el bicho a la casa, y si se enfermaba uno de ellos [alguien de su grupo de amigos], es que ya nos va a tocar.* Esto le generaba pánico. Asimismo, la ida más frecuente de su esposo a la oficina incrementaba su posibilidad de contagio, y como él tiene una condición médica podía llegar a enfermarse de gravedad, incluso morir, además de contagiar a sus hijas. Toda esta situación le generaba mucho miedo.

En un tono distinto, Sonia declara que: *la parte emocional de mi encierro, de mi confinamiento, era lidiar con mi suegra.* Como se dijo en el apartado anterior, la suegra de Sonia se fue a vivir con ella y su familia durante varios meses. Pero, mientras que sus hijas y su esposo estaban felices con el acontecimiento, Sonia vivió constantes roces con su suegra en el trato cotidiano.

Una docente menciona haberse sentido tan mal y tan estresada, que en un momento del confinamiento tuvo periodos de ataques de pánico, por lo que optó por tomar terapia:

Personalmente, tuve algunos periodos de ataques de pánico, de ansiedad, tomé una terapia, porque llegó un momento en que me sentía saturada y que no le veía el fin a la pandemia, hasta que me fui adaptando a las cosas, viendo que la vida seguía (Almudena).

Ante la incertidumbre de cuándo acabaría el confinamiento emergía la ansiedad: *porque todo lo que no tiene una certeza provoca ansiedad. Me empecé a entrar mucha desesperación, porque sí dije: ‘¿cómo es posible que mis hijas estén viviendo su adolescencia encerradas?’ (Ariadna).*

Otras docentes afirman que, en un inicio, cuando llegaba la noche y se iban a la cama, se sentían con el ánimo muy bajo, con una tristeza profunda por no poder salir ni seguir con su vida como anteriormente la conocían. Dicen que la preocupación y el desánimo también fueron sentimientos experimentados con fuerza durante esta etapa.

Frente a este escenario turbulento, algunas profesoras dispusieron de recursos para sobrellevar la situación. Algo que le permitió a Carmen salir a flote, y que reconoce como que siempre ha estado presente en su vida, es la confianza de: “vamos a estar bien”. Para Sonia, la posibilidad de haber podido tomar cursos en línea, que anteriormente eran presenciales, le concedió una vía personal de desfogue, además de que le permitió actualizarse en su actividad terapéutica, pues, como en el caso de Carmen,

también ejerce como terapeuta psicológica. Sonia reconoce: *me parece que también fue una fuga para mí. Si bien los cursos no eran todo el día, eran unas horitas, para mí esas horitas era mi espacio.*

Por último, una luz en el camino para Ariadna fue la vacuna, porque: *sentía que todos íbamos en comunidad, que toda la humanidad, todos los mexicanos estábamos encaminados a un mismo fin.*

CONCLUSIONES

Los datos anteriores dejan ver que las docentes transitaron por un proceso de adaptación en el cual intervinieron recursos individuales como la decisión, la perseverancia, la tolerancia a la frustración y el autoaprendizaje; el desarrollo de habilidades como la creatividad; y la ayuda de agentes externos como los alumnos y la institución, no sin experimentar una profunda ansiedad y caos ante un panorama totalmente inusitado, y el desgaste físico y emocional tras ver que el confinamiento no tenía para cuando acabar.

Asimismo, y con respecto al eje sobre las experiencias docentes durante el confinamiento, las docentes pusieron a circular los recursos particulares que su profesión les había permitido desarrollar, como fue, en el caso de las profesoras psicólogas, la capacidad de abrir espacios de escucha entre los alumnos, altamente emotivos, y la contención necesaria de las emociones para que no se desbordaran.

Si observamos los elementos educativos desde la mirada fenomenológica, el confinamiento no sólo trastocó la práctica docente, los hogares de los profesores igualmente se vieron afectados. Todas atrave-

saron por un proceso de reorganización de hábitos, comportamientos individuales, interacciones familiares, utilización de espacios y actividades domésticas, entre otros aspectos. Esto coincide con los estudios de Ayala *et al.* (2023) y Dos Santos *et al.* (2021), quienes afirman que el permanecer en un solo espacio significó nuevas formas de ocupar la casa e implicó ajustes en horarios, actividades y alimentación, entre otros aspectos.

Un elemento que en particular destacamos en el segundo eje analítico es la condición de ser docente y madre. Ser madre durante el confinamiento implicó una doble y hasta triple carga de trabajo, sin importar si el hijo tenía dos años o era adolescente. Cada etapa tiene sus propias complicaciones y las docentes tuvieron que lidiar con éstas: ya fuera la enseñanza del control de esfínteres o el manejo de una depresión adolescente. Ayala *et al.* (2023) muestran que las mujeres casadas o unidas tuvieron mayores problemas para compatibilizar el trabajo docente con las actividades cotidianas del hogar, debido a la división sexual del trabajo y a los estereotipos de género.

Así como los docentes no fuimos luego totalmente conscientes de las distintas problemáticas que estaban viviendo los alumnos, ellos tampoco cobraron plena consciencia de lo que ocurría detrás de la pantalla de los profesores. Y cuando llegaba a hacerse evidente una necesidad del profesor que provocaba la interrupción de la clase, en ocasiones, los alumnos se mostraron insensibles.

Dentro del tercer eje analítico, se constata que las docentes lasallistas entrevistadas se enfrentaron

no sólo al reto de la Enseñanza Remota de Emergencia, sino a otros desafíos ligados a los aspectos familiar y personal durante el COVID-19. Esto las condujo a que tuvieran jornadas de trabajo extenuantes debido a las actividades domésticas, el cuidado de los hijos y de los adultos mayores de casa, y por su práctica docente. En consecuencia, las mujeres atravesaron periodos de desaliento, de miedo y de estrés, al grado de enfrentarse, en algunas ocasiones, a episodios de ataques de pánico y crisis de angustia.

La pandemia mostró la necesidad básica de contar con apoyo social, no sólo por tener a alguien que le pudiera auxiliar a uno si se llegaba a enfermar de COVID-19, sino por contar con el apoyo diario que requería el cuidado de los hijos y de la casa. Ya fuera en la pandemia o en el tiempo cotidiano libre de contingencias, la presencia de los abuelos no se hace esperar. Particularmente, las abuelas salieron al quite en el cuidado de los hijos, la preparación de los alimentos y, de manera importante, en la supervisión de los niños durante sus clases en línea.

La sociedad mexicana continúa mostrando una tendencia hacia el colectivismo, y lo vimos con la presencia de las abuelas, pero también se refleja en el miedo intenso que experimentaron las docentes ante la enfermedad grave de un familiar íntimo, como los hijos, el cónyuge o los padres, más que la enfermedad propia. Y en sociedad tendremos que seguir respondiendo ante las emergencias futuras, con la convicción de que, en colectivo, las desgracias son mejor toleradas que en solitario (Durkheim, 2014, pp. 202-210).

Una de las limitaciones del estudio se encuentra en el número de entrevistas. Aunque no es un número representativo desde la metodología cuantitativa, los relatos sí son significativos y nos permiten reflexionar sobre la experiencia docente, aunado a que nos ofrecen un panorama general y, a veces, detallado, de algunas de las variadas circunstancias y problemáticas a las que se enfrentaron las docentes universitarias lasallistas de la Ciudad de México. En este sentido, nuestro estudio deja allanado el camino para futuras investigaciones que tengan como eje la recuperación de la memoria docente durante el confinamiento. Y no sólo basta recuperar las dificultades que atravesaron los profesores, sino, todavía más importante, los recursos y las soluciones que implementaron para afrontarlas, pues constituyen lecciones para el futuro.

REFERENCIAS

- Aberastury, A., Knobel, M. (2001). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Achhab, A. (2022). Teorías de la Enseñanza a Distancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 37-46. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.293>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., Odinokaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Educ. Sci* 10(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

- Ayala Carrillo, María del Rosario, Pérez-Fra, María do Mar, & Zapata Martelo, Emma María. (2023). Trabajo docente, vida cotidiana y cuidados en tiempos de COVID-19 en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 77-107. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7488>
- Durkheim, É. (2014). *El suicidio*. México: Grupo Editorial Tomo, S. A. de C. V.
- Espallargas, A. (2020). México decreta (por fin) el estado de emergencia para actividades no esenciales, en *ABC Internacional*, 31 de marzo. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de https://www.abc.es/internacional/abci-mexico-decreta-estado-emergencia-para-actividades-no-esenciales-202003311706_noticia.html
- Jiménez, M. y Valle Vázquez, A.M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. 8(18). Pp. 33-48.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/>
- Marshall, D., Shannon, D., Love, S. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan* 102(3), pp. 4.72. <https://doi.org/10.1177/00317217209707>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y El Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina* 36/2020. Fundación Carolina. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>

- Portillo Penuelas, S.A., Castellanos Pierra, L.I., Reynoso González, O., & Gavotto Nogales, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Revista de Psicología Educativa Propósitos y Representaciones* 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ribeiro, Beatriz Maria Dos Santos Santiago, Scorsolini-Comin, Fabio, & Dalri, Rita de Cassia de Marchi Barcellos. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_id=S113212962020000200008&lng=es&tlng=es
- Rocha Estrada, F., Rincón Flores, E. (2022). Docentes universitarios frente al confinamiento académico: un análisis exploratorio. *Texto Livre*, 15. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38234>
- Samson Maekele, T., Azeem Ashraf, M., Perveen, S., Zemuy Zegergish, M. (2022). Online teaching during COVID-19 Pandemic: Teacher's experiences from a Chinese University. *Sustainability*, 14(1), 568. <https://doi.org/10.3390/su14010568>
- Ziccardi A., y Figueroa D. (2021). Ciudad de México: condiciones habitacionales y distanciamiento social impuesto, Covid-19. *Revista Mexicana de Sociología* 83(número especial), pp. 31-60.

CAPÍTULO 7: BRECHA DIGITAL Y DOCENCIA UNIVERSITARIA LASALLISTA: UNA VISIÓN TECNOLÓGICA- INSTITUCIONAL

María Anabell Covarrubias Díaz Couder¹

Celina Gastelum Acosta²

Felipe Gaytán Alcalá³

RESUMEN

En la actualidad, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta fundamental para impulsar el desarrollo en diferentes ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación. Sin embargo, la emergencia por COVID-19 ha evidenciado la Brecha Digital, una desigualdad que ha afectado a los docentes universitarios en las Instituciones de Educación Superior Lasallistas en América Latina. El objetivo de este artículo es analizar la brecha

¹Doctora en Educación. Coordinadora de Investigación de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico: anabell.covarrubias@lasallenoeste.edu.mx

²Maestra en Tecnologías de Información. Responsable de Biblioteca y Bases de Datos Digitales de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico: celina.gastelum@lasallenoeste.edu.mx

³Doctor en Ciencias Sociales. Maestro de tiempo completo e investigador de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle, México. Correo electrónico: felipe.gaytan@lasalle.mx

existente entre lo que las instituciones de educación superior impulsaron como capacitación a los docentes para el manejo tecnológico en los procesos de enseñanza y lo que estos últimos asumieron como reto para cumplir tales expectativas teniendo en cuenta que algunos usaban la tecnología en su actividad docente mientras que otros tuvieron que transitar de un marco tradicional a otro tecnológico con lo que implicó una pronunciada curva de aprendizaje. Para abordar este problema, el equipo de investigadores de la RIDUL *Brecha Digital y docencia universitaria*, realizó un estudio que consistió en la aplicación de un instrumento de medición a 297 docentes universitarios lasallistas de cuatro países de América Latina. Los resultados señalaron que los docentes enfrentaron dificultades tecnológicas e institucionales entre otras, durante el proceso de adaptación a la educación en línea, lo que profundizó la precariedad de su trabajo. A pesar de los retos y obstáculos, los docentes lograron desarrollar habilidades y encontrar oportunidades que pueden ser utilizadas en la actualidad para mejorar su práctica docente.

Palabras clave: Brecha digital, TIC, proceso enseñanza-aprendizaje, aplicaciones, infraestructura tecnológica.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha buscado el desarrollo de las Sociedades de Conocimiento en

torno a cuatro pilares: 1) independencia de expresión e información; 2) acceso global a la información y el entendimiento; 3) aprendizaje de calidad para todos y 4) respeto por la diversidad cultural y lingüística, (UNESCO, 2019). Para lograr estos objetivos, la tecnología resulta ser una solución innovadora que permite a los docentes participar en sus procesos de enseñanza y a los estudiantes en los de aprendizaje con calidad, tener acceso a la información y al razonamiento, y participar plenamente en la sociedad del conocimiento. La incorporación positiva de las TIC en las instituciones de educación puede coadyuvar y transformar la pedagogía, así como empoderar a los estudiantes.

En este contexto, las competencias docentes juegan un papel relevante en el uso de las TIC, pues orientan a los estudiantes en la adquisición de habilidades relacionadas con su participación en la Sociedad de Conocimiento, tal como, la solución de problemáticas complejas del entorno, la colaboración, la innovación, el pensamiento crítico y el manejo de sus capacidades socioemocionales. Por ello, la formación adecuada y constante del profesorado es fundamental para enfrentar los retos sociales, económicos, emocionales, tecnológicos e institucionales.

En este marco, la UNESCO (2019) reconoce que se deben desarrollar las competencias de los docentes en materia del manejo de las TIC, que respondan a la reciente evolución tecnológica y pedagógica donde se incorpore en su estructura principios de no discriminación, orientada a mejorar la

representación de las personas en situación de vulnerabilidad en la toma de decisiones y en la vida pública.

La experiencia ha demostrado que el simple acceso a la infraestructura de telecomunicaciones y equipos informáticos no es suficiente para aprovechar los beneficios de las TIC. Existe un conjunto complejo de factores de índole social que determinan el aprovechamiento efectivo de estas nuevas tecnologías, incluyendo aspectos económicos como el costo del acceso telefónico, la inclusión social y la redistribución de la riqueza; aspectos educativos que van desde los niveles de alfabetización básica hasta la capacitación específica en TIC; y aspectos institucionales, como el grado de libertad y participación y los marcos regulatorios. Todos estos factores deben ser considerados para aprovechar al máximo los beneficios de las TIC.

Según Ongawa (2012), la desigualdad en el acceso y uso de las TIC, también conocida como *brecha digital*, es una manifestación de las desigualdades económicas, sociales y políticas que caracterizan las diferencias en el desarrollo humano a nivel mundial y, en especial, en América Latina. La falta de acceso a las TIC puede retrasar estos procesos y aumentar las disparidades, convirtiéndose así en una nueva causa de exclusión y agravando la brecha digital y las desigualdades.

¿Qué entendemos por brecha digital? Se pueden encontrar múltiples definiciones o interpretaciones del término Brecha Digital, pero en todas ellas se denota la desigualdad en el acceso y uso de

las TIC, que puede estar relacionada con factores como la edad, el género, la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico y educativo, entre otros (Maya Álvarez, 2008). Esta brecha puede manifestarse de diversas formas, como la falta de acceso a la infraestructura de telecomunicaciones y equipos informáticos, de habilidades y conocimientos para utilizar las TIC de manera efectiva, y de acceso a contenidos relevantes y de calidad. La brecha digital puede tener efectos negativos en el acceso a información, educación, oportunidades de empleo, salud, participación ciudadana, entre otros ámbitos de la vida (Ongawa, 2012)

La brecha digital no se limita únicamente al acceso y conocimiento tecnológico, sino también a la brecha digital-pedagógica entre docentes y alumnos al momento de compartir y discutir los contenidos educativos. La asimetría en los procesos de enseñanza puede derivar en una brecha digital no evidente. Durante la pandemia de COVID-19, la brecha digital se hizo más evidente en las instituciones de educación, particularmente universitarias en América Latina. Los efectos diferenciados en los profesionales de la enseñanza fueron notables en los métodos y herramientas de enseñanza durante tres años. La Brecha Digital obligó a los docentes a desarrollar estrategias tecnológicas y económicas para acceder a la tecnología y adquirir las habilidades necesarias para la enseñanza en línea durante la pandemia, lo que derivó en un desgaste emocional y en un juego de suma cero donde la apuesta de ganar

en tecnología tuvo un impacto en la eficacia de los métodos pedagógicos.

En el mismo sentido habrá que tomar en cuenta la dimensión institucional, es decir, los programas y cursos de las universidades por “transformar” a sus docentes en estrategias digitales, atendiendo el tema de la capacitación que se impartió online sin seguimiento a los aprendizajes de los docentes, acceso a plataformas como *Classroom*, *Zoom* o *Teams*, esta última fue la que en el sistema lasallista fue designada como oficial aunque no fue aceptada por una buena parte de los docentes por algunos problemas de diseño digital y terminaron usando otras plataformas no autorizadas aunque toleradas como *Zoom*, *Webex*, entre otras.

A partir de este marco referencial surgen numerosas interrogantes que, si bien no son fáciles de responder, vale la pena reflexionar en torno a ellas. Al respecto, algunas preguntas por las que se sustenta este estudio, son: ¿Existe brecha digital en los docentes lasallistas universitarios?; Durante la pandemia, ¿De qué forma las IES apoyaron al docente universitario lasallista? ¿Cómo el docente lasallista enfrentó los retos de pasar de una educación tradicional - presencial a una educación remota emergente?; ¿Las instituciones lasallistas contaban con infraestructura tecnológica y de comunicación necesarias para para brindar a sus estudiantes los recursos necesarios en estas materias?; Los recursos digitales, ¿Estaban listos para poder ser incorporados y utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje?; Los docentes universitarios La-

sallistas, ¿Estaban preparados para incorporar los recursos tecnológicos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué estrategias implementaron las instituciones lasallistas para transitar de un modelo presencial a uno digital y la percepción de los docentes sobre dichas estrategias?

En este Capítulo, el equipo de investigación conocido como “*Brecha Digital y docencia universitaria*”, en el desarrollo de su proyecto de investigación, en el cual se buscan respuestas a las preguntas planteadas y fomentar la discusión sobre las oportunidades existentes en la educación Lasallista en América Latina para el futuro. Para ello, se realizó el estudio que se centra en comprender las estrategias tecnológicas utilizadas por los docentes universitarios Lasallistas e implementadas en sus actividades todas ellas designadas por las instituciones como necesarias y deseables a partir de un esquema institucional de transición de la enseñanza presencial a digital, así como su relación con el entorno doméstico en respuesta a la emergencia sanitaria del COVID-19.

En la sección siguiente se aborda el diseño metodológico de la investigación.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación a nivel internacional que aborda temáticas de educación comparada, es de carácter transdisciplinario e interinstitucional. Su enfoque se basa en el análisis cuantitativo y se centra específicamente

en docentes universitarios pertenecientes a instituciones lasallistas en América Latina. El objetivo de este estudio es de naturaleza exploratoria y se llevó a cabo mediante un enfoque no probabilístico, utilizando una muestra por conveniencia.

Consta de tres fases, durante la primera etapa, se llevó a cabo un análisis documental, una revisión del estado del conocimiento y una delimitación teórica, conceptual y referencial de la investigación. La segunda etapa involucró la construcción del instrumento de medición y una prueba piloto. Por último, en la tercera etapa se aplicó el cuestionario y análisis de datos.

DESCRIPCIÓN DE FASES

Fase 1 Análisis documental y generación de dimensiones y categorías

Utilizando el modelo conceptual de brecha digital, estrategias tecnológicas y Hogar-Mundo, se ha creado una ruta metodológica que busca analizar dos dimensiones: 1) la racionalidad (estrategias) de los docentes en la reducción de la brecha digital mediante la capacitación y el acceso a la tecnología, su relación con las instituciones educativas y la inversión realizada en recursos y tiempo; y 2) la percepción (interpretación) del cambio que esto ha causado en su entorno familiar y social, incluyendo los cambios en su comunicación y emocionalidad en el Hogar-Mundo construido durante la pandemia.

Fase 2 Diseño y construcción de instrumento y prueba piloto

La encuesta piloto se realizó en la aplicación de un cuestionario en la plataforma QuestionPro. El instrumento diseñado se aplicó en el idioma español con un total de ítems de 35 reactivos. Los participantes fueron docentes universitarios (tanto de licenciatura como posgrado).

Durante el proceso de validación del cuestionario, se realizaron observaciones relevantes, especialmente en relación con cuestiones lingüísticas. Se consideraron términos y vocablos genéricos que fueran comprensibles para las distintas regiones latinoamericanas, a fin de asegurar una adecuada interpretación por parte de los participantes.

Dentro de las dimensiones y categorías desarrolladas para este estudio, se consideraron las variables sociodemográficas de los docentes universitarios lasallistas, así como los cambios familiares y personales que ocurrieron en los hogares debido a la emergencia por COVID-19. Estas variables fueron fundamentales para comprender y analizar el impacto de la pandemia en la vida de los docentes y en sus entornos familiares.

A partir de la prueba piloto se definió ajustar el instrumento teniendo en cuenta que se transitaba del confinamiento a una modalidad híbrida teniendo en cuenta que algunos de los primeros reactivos fueron diseñados específicamente para el tiempo de confinamiento. Se distribuyó este nuevo cuestionario en 16 instituciones de educación superior La-

sallistas en cuatro países de América Latina, obteniendo un total de 297 respuestas, como se muestra en la siguiente tabla 1.

Tabla 1 Países e instituciones participantes en estudio Brecha Digital- Dimensión Tecnología-Institución.

País	Institución Lasallista			
México	1. Noroeste	6. Nezahualcóyotl	10. Puebla	
	2. Bajío	7. México	11. Pachuca	
	3. Chihuahua	8. Cuernavaca	12. Morelia	
	4. Saltillo	9. Cancún	13. Oaxaca	
	5. Cd. Victoria			
Brasil	14. Canoas			
Colombia	15. Bogotá			
Costa Rica	16. Costa Rica			

FASE 3 APLICACIÓN DE INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

HALLAZGOS GENERALES

Las respuestas obtenidas de este estudio corresponden a una población de docentes lasallistas universitarios de género 52.19% femenino, 47.81% masculino.

El grado de estudios de los docentes, la mayoría cuenta con el grado de maestría 54.88%, en siguiente lugar con grado doctorado 24.24%, Licenciatura 16.40%, Posdoctorado 3.03% y especialidad 1.35%.

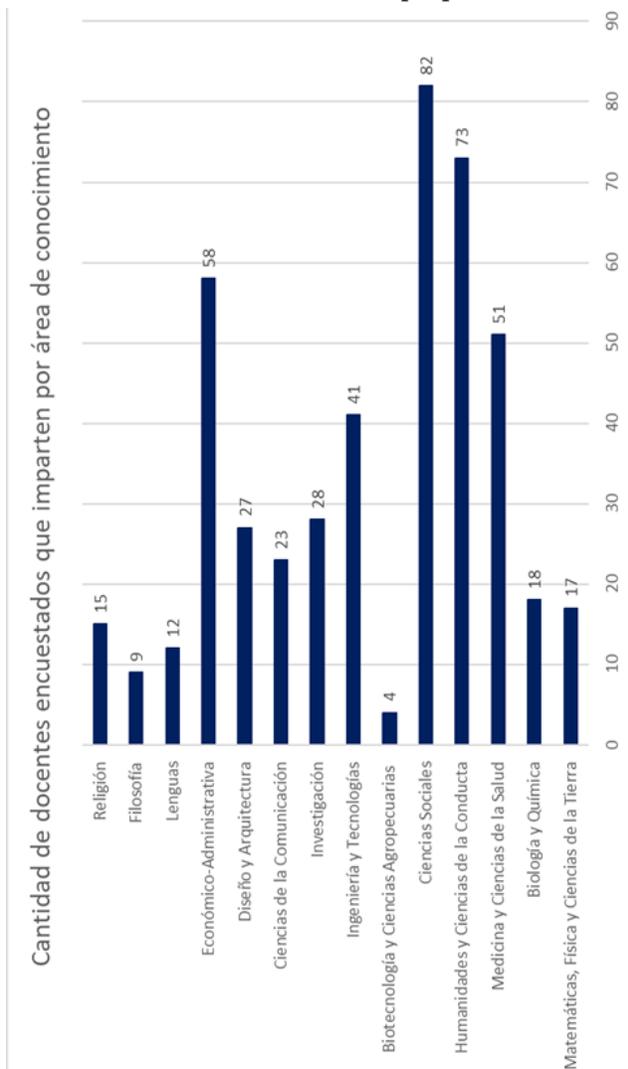
En cuanto a la edad de los docentes, la mayoría de ellos se encuentra entre 31-40 (31.31%), de 41-50 (30.64%), de 51-60 (23.91%), entre 20 y 35 años (20.87%), y son mayores de 60 años 5.72%.

El 63.96% de los docentes que respondieron son profesores por asignatura, 14.94% docentes de tiempo completo, 13.96% administrativos, y el resto (7.14%) son investigadores y otros.

El 58.96% son docentes solo en la Universidad Lasallista, el 41.41% imparten clases en otras universidades además de La Salle.

La mayoría de nuestros encuestados se encuentran en las áreas de C. Sociales, Humanidades-Ciencias de la Conducta, Económico-Administrativa, Medicina-Ciencias de la Salud, como se muestra en la siguiente figura 1.

Figura 1 Áreas de conocimiento en el desempeño docente de los encuestados. Fuente: Elaboración propia.



Nota: Las cantidades no corresponden al total de docentes encuestados ya que los encuestados podían seleccionar más de una opción.

En la siguiente sección se procederá a realizar el análisis correspondiente a la dimensión tecnológica-institucional que aborda el análisis de cómo las instituciones educativas y los docentes universitarios lasallistas en América Latina han utilizado la tecnología para hacer frente a la emergencia por COVID-19 y cómo han implementado estrategias para reducir la brecha digital. El objetivo es entender cómo las políticas institucionales, la infraestructura tecnológica y la capacitación han influido en la adopción de tecnologías educativas y cómo han afectado la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la pandemia. Este análisis permitirá entender mejor las oportunidades y desafíos que enfrenta la educación lasallista en la región en relación con la tecnología y la brecha digital.

PRINCIPALES HALLAZGOS EN TECNOLOGÍAS- INSTITUCIÓN

Las instituciones educativas buscaron estrategias para continuar el proceso educativo durante la pandemia COVID-19 a través de recursos disponibles en línea. El uso de Internet se volvió indispensable para la comunicación entre docentes y estudiantes, estudiantes y sus pares, y para acceder a los recursos pedagógicos necesarios. Algunas Instituciones de Educación Superior implementaron soluciones de aprendizaje y capacitación virtual para sus docentes, incluyendo la adaptación de cursos presenciales a formatos en línea, la creación de recursos educativos digitales y la organización de sesiones de

capacitación para apoyar a los docentes en la transición a la enseñanza en línea y en el manejo de desafíos técnicos y pedagógicos.

La desigualdad en el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), también conocida como Brecha Digital (Ongawa, 2012), es una manifestación de las desigualdades económicas, sociales y políticas que caracterizan la disparidad en el desarrollo humano a nivel mundial. En la actualidad, son una herramienta fundamental para fomentar procesos de desarrollo, al igual que en la educación. La falta de acceso a ellas puede retrasar los procesos de desarrollo y aumentar las diferencias existentes. De hecho, la brecha digital puede convertirse en una nueva fuente de exclusión social, lo que hará que las desigualdades sean aún mayores. La experiencia nos demuestra que, para beneficiarse realmente de las ellas, no es suficiente contar con infraestructura de telecomunicaciones y equipos informáticos.

Estos factores incluyen aspectos económicos, como el costo del acceso telefónico, la inclusión social y la redistribución de la riqueza; aspectos educativos, que van desde la alfabetización básica hasta la capacitación específica en TIC; y aspectos institucionales, que incluyen el grado de libertad y participación, así como el marco regulatorio.

No existe un indicador universalmente aceptado para evaluar el acceso de los países a las TIC, por lo general, cada estudio suele crear su propio indicador. Para el presente estudio se utilizaron las características de los indicadores más comúnmente

utilizados en la literatura consultada para establecer las categorías. Estos indicadores comparten la particularidad de evaluar tanto el acceso como la utilización efectiva de las TIC, que son los dos aspectos esenciales de la brecha digital. La Unión Internacional de Telecomunicación (ITU, s.f.) es el organismo especializado de las Naciones Unidas para las TIC, fundada en 1865 para facilitar la conectividad internacional en las redes de comunicaciones, asignar espectro de radio global y órbitas satelitales, desarrollo de estándares técnicos para asegurar la interconexión de las redes y tecnologías, así como para mejorar el acceso a las TIC a las comunidades desatendidas en todo el mundo. Emplean el Índice de Acceso Digital (IAD), que engloba indicadores de cinco categorías distintas para evaluar la variedad de factores que influyen en el acceso a las TIC: infraestructura y asequibilidad para el acceso, conocimientos, calidad y utilización.

Para la presente investigación, se consideró, dadas las condiciones impuestas por la pandemia de COVID-19 y las restricciones asociadas al distanciamiento social, en la que los estudiantes y los docentes no están físicamente en el mismo lugar para llevar a cabo las actividades educativas remotas, tales como, los recursos digitales, las plataformas de videoconferencia y otras tecnologías se utilizaron para facilitar la entrega de materiales educativos y la realización de actividades de aprendizaje.

Así pues, se debieron considerar varios aspectos clave:

1. Acceso a la tecnología: asegurar que los estudiantes y docentes, tengan acceso a dispositivos tecnológicos adecuados (como computadoras, tabletas o smartphones), conexión a internet confiable.
2. Plataforma de aprendizaje: elegir una plataforma de aprendizaje en línea que permita a los estudiantes acceder a los materiales educativos, participar en discusiones y colaborar con otros estudiantes desarrollando sus procesos de aprendizaje.
3. Materiales educativos: adecuados para el aprendizaje en línea, incluir vídeos, textos, presentaciones multimedia, actividades interactivas, etc. a lo que se le denomina recursos digitales.
4. Evaluación y retroalimentación: establecer criterios claros para la evaluación y retroalimentación de los estudiantes, y se deben utilizar herramientas y estrategias adecuadas para llevar a cabo estas actividades.
5. Comunicación y tutoría: establecer una comunicación clara y constante entre los estudiantes y los docentes, así como, ofrecer servicios de tutoría en línea para brindar apoyo y orientación a los estudiantes.
6. Adaptación y flexibilidad: se debe estar preparado para adaptarse a las circunstancias cambiantes y ser flexible, lo que puede

implicar ajustar el plan de estudios, las estrategias de enseñanza, los materiales educativos, incluso los espacios para el desarrollo de las actividades docentes, entre otros aspectos.

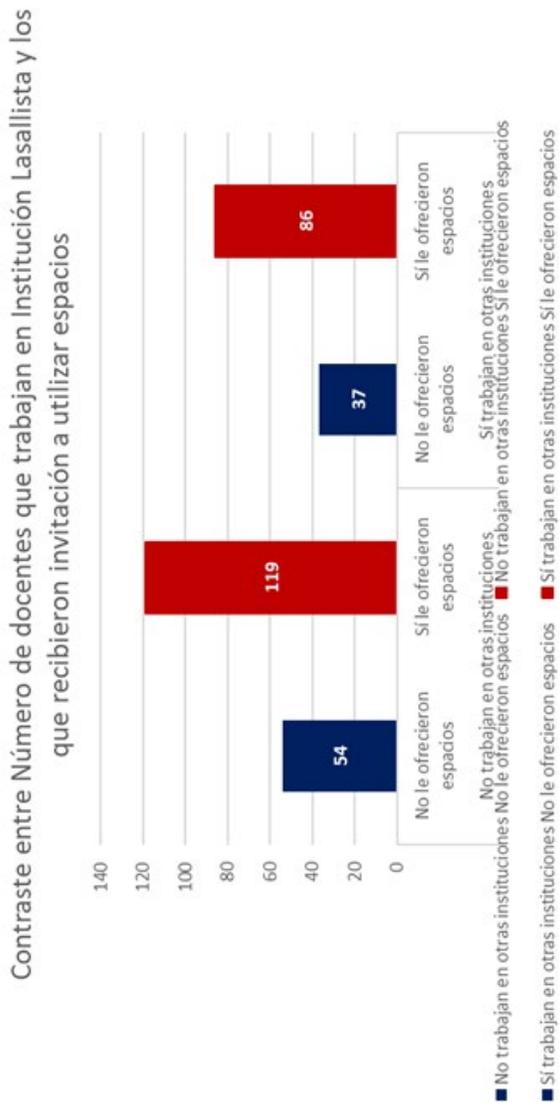
Con base en ello, en el instrumento se abordaron los puntos anteriores y se presentan a continuación los hallazgos relevantes al respecto.

HALLAZGOS EN LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA E INSTITUCIONAL

A) Espacios para el desarrollo de las Actividades Docentes

Para conocer si a los docentes se les había ofrecido espacios para el desarrollo de sus clases virtuales, tal como Biblioteca, espacios de uso múltiple, oficina, u otros, 58.45% compartió que solo trabajan para la Universidad La Salle, mientras que 41.55% trabajan para la universidad, así como para otras instituciones. Además, la mayoría de los docentes que no trabajan en otra universidad, el 68.79% declararon que la Universidad La Salle les había ofrecido espacios para desarrollar su labor docente. Por otro lado, de los docentes encuestados que además de trabajar en La Salle, trabajan en otras instituciones, el 69.92 % comentaron que en la Salle sí les brindaron espacio para desarrollar su trabajo, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Imparten clase en otras instituciones- se les ofrecieron espacios en La Salle para el desarrollo de su labor docente. Fuente: Elaboración propia.



La limitación de espacios facilitados por la universidad no se debe exclusivamente al tema de su disponibilidad sino del tipo de docente que colabora. Si tenemos en cuenta este punto podremos observar que el docente de asignatura y que trabaja en otras instituciones tendrá que responder a las demandas de sus diversos empleadores por lo que se podrá inferir que la eficacia en el uso de los recursos que la universidad disponga para el docente así como los cursos de capacitación tendrá un resultado sesgado en términos de las expectativas institucionales, donde el docente asistirá a los cursos solicitados y accederá a los recursos pero su respuesta a la institución será limitada en tanto que tendrá que responder a otras demandas de otras instituciones.

A) Grabación de sesiones

Cuando la clase será impartida en vivo a través de una plataforma de capacitación remota o un sistema de aula virtual, a menudo es posible grabar la sesión. La grabación de un curso puede lograr diferentes objetivos:

Acceso garantizado a los contenidos para los estudiantes que no puedan conectarse por motivos personales o de salud.

Tal es el caso del 57.76% de los encuestados, que compartían las razones por las que procuraban respaldar o grabar sus sesiones de clases:

“Para cada sesión de clase suelo grabar vídeos informativos y complementos para los temas abordados” E-83.

“Algunos estudiantes no tenían un buen acceso a Internet y, a veces, se bloquean durante la clase virtual sincrónica. La grabación también permitió que un estudiante enfermo viera la clase más tarde.”
E-113

“Porque me parecía importante que mis estudiantes tuvieran el respaldo de la sesión por si tenían algún contratiempo con la tecnología o deseaban volver a revisar algún contenido” Enc. 159.

O como el Enc. 202 nos compartió “Sistematización y planeación de cada actividad de manera rigurosa, uso de plataforma Teams para recibir tareas y evaluar, grabación de las clases para disposición de los alumnos cuando lo requirieron, producción de tutoriales en vídeo, establecer canales de comunicación efectiva mediante mensajería instantánea (Teams), uso de herramientas como pizarras digitalizadoras.”

Ofrece la posibilidad de incorporar los contenidos anteriores en forma de vídeo a otros cursos 100% online, como nos compartió en Enc. 143 “Considero que durante la pandemia tuve que hacer presentaciones en Power Point para dar la explicación de los temas, ahora esas presentaciones me sirven en el salón de la misma manera”, o el Enc. 142 que nos comentó “A partir de la pandemia comencé a hacer uso de diversas plataformas o páginas interactivas para hacer quiz, test, dinámicas más elaboradas o atractivas para los alumnos y el aprendizaje aun a distancia fuera más significativo y actualmente sigo haciendo uso de dichas herramientas con la finalidad de que las sesiones sean más amenas para los alumnos.”

Sin embargo, también se observó que el 17.24% realizó o dejó de hacer las grabaciones debido a que recibieron las indicaciones por parte de su institución, tal es el caso del E- 48 que indicó “fue disposición institucional no grabar sesiones” o el E- 67 “Determinación de la institución para que los alumnos que no estaban on line a la hora de la clase.”

Y los que no realizaron grabaciones por desconocimiento 16.38% que como E- 138 expuso “Porque no supe cómo hacerlo en Teams”

El restante 4.74% de los encuestados compar-tieron que grababan sus sesiones por las fallas que pudiesen haber tenido sus estudiantes o ellos mismos, para que pudieran después revisar el material trabajado.

B) Políticas Institucionales

Es muy importante que los docentes conozcan las políticas institucionales para hacer solicitudes de préstamos de hardware, software, laboratorios computacionales y otros recursos tecnológicos, ya que esto les permite obtener los recursos que necesitan para mejorar su práctica docente y brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

En primer lugar, conocer las políticas institucionales les permite a los docentes saber qué recursos están disponibles institucionalmente y cómo pueden acceder a ellos. Esto les permite hacer solicitudes de préstamos de manera efectiva y eficiente, y les permite planificar su enseñanza de acuerdo con los recursos que tienen disponibles. En segundo lu-

gar, conocer las políticas institucionales les permite a los docentes asegurarse de que están utilizando los recursos de manera adecuada y responsable. Por ejemplo, pueden asegurarse de que están utilizando el software y hardware de acuerdo a las licencias y condiciones establecidas por la institución, y de que están siguiendo los procedimientos adecuados para el uso de los laboratorios computacionales, grabación de las sesiones y otros recursos.

En los hallazgos encontrados sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre las políticas institucionales para uso de espacios y recursos digitales, se pudo observar que las políticas que tienen que ver sobre los servicios de mantenimiento de hardware, o respaldo del software, servicios de comunicación, licenciamiento y certificación de originalidad de texto, los docentes o no las conocen o casi no las conocen; no así, las políticas de préstamo de recursos, uso de laboratorios y talleres y grabación de sesiones, donde manifestaron que sí conocen las políticas institucionales como se muestra en la figura 3.

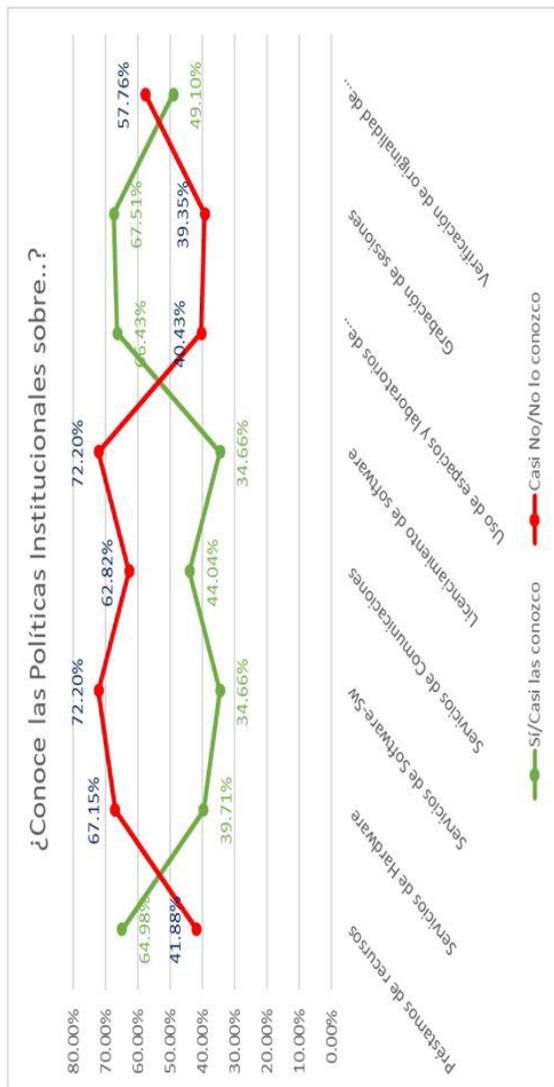


Figura 3. Conocimiento sobre las políticas Institucionales.
 Fuente: Elaboración propia.
 Nota: Los porcentajes no corresponden a un 100% ya que las personas podían mencionar más de una opción.

Conocer las políticas institucionales para hacer solicitudes de préstamos de hardware, software, laboratorios computacionales y otros recursos tecnológicos es esencial para que los docentes puedan acceder a los recursos que necesitan para brindar una educación de calidad a sus estudiantes, y para asegurarse de que están utilizando estos recursos de manera adecuada y responsable.

Durante la pandemia, una gran parte de los docentes resolvieron sus necesidades tecnológicas y pedagógicas, según resultados de la encuesta, de forma personal. El uso de internet, la compra de equipo y suscripción a plataformas, apps o páginas web lo hicieron con recursos propios debido al desconocimiento de los procesos administrativos, la no disponibilidad en la institución e incluso por un tema de resolver no sólo las necesidades docentes de la institución lasallista sino la exigencia de otras instituciones e incluso de su familia.

D) Necesidades tecnológicas que presentaron los docentes para realizar sus labores

Evidentemente, la docencia y sus funciones es un elemento importante en el sistema educativo al que hay que ponerle especial atención, sobre todo a sus necesidades apremiantes que en tiempos de pandemia se vieron muy afectados. Como nos comparten investigadores del gremio, “La educación desde la docencia y la incorporación de las tecnologías, se considera como una realidad social sistémica, en la que el cambio en uno de sus elementos o subsistema implica y genera transformaciones en su totali-

dad. Ante la crisis sanitaria, el sistema educativo se ha sometido a exigencias que demanda respuestas oportunas y sin planes previos” (Inciarte González, Paredes-Chacín, & Zambrano Villada, 2020, págs. 195-215), estas exigencias llevan a la presencia indudablemente de retos para los docentes.

Sin embargo, esta nueva realidad virtual ha revelado importantes retos para la implementación efectiva de tecnologías educativas, así como un gran reto para las instituciones en cuanto infraestructura tecnológica que puedan ofrecer y que a la vez apoyen a los docentes, esto incluyendo brechas en las habilidades digitales de los docentes, y en la efectividad y viabilidad de las herramientas tecnológicas disponibles.

Uno de los problemas que han enfrentado es la falta de los recursos apropiados para la enseñanza a distancia y al respecto, en un informe de la UNESCO, (2021) titulado “Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada la COVID-19: guía para docentes”, comparte que el aprendizaje en línea se ha hecho más frecuente en los últimos años nos comparte que hay una gran variedad de modelos de enseñanza y de aprendizaje en línea, por ejemplo, basados en plataformas, transmisión en vivo, video clases, así como una variedad de métodos para acompañarlos, incluyendo seminarios web y aprendizaje invertido como a continuación se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Funciones que los docentes desempeñan implementando plataformas educativas. Fuente: (UNESCO, 2021).

Funcionalidades posibles	Funcionalidades disponibles en las plataformas utilizadas por docentes o escuelas
Apoyo a la colaboración de los docentes en línea	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte recursos generados por los docentes, actualizados de forma dinámica y de calidad garantizada 2. Ofrece foros en línea moderados para los educadores 3. Adopta normas certificadas y/o de garantía de calidad 4. Proporciona a los docentes recomendaciones basadas en analíticas de aprendizaje

De lo anterior, es importante conocer de qué manera se han presentado los problemas tecnológicos e institucionales para los docentes universitarios lasallistas y por ello se les pregunta su opinión en relación con las necesidades institucionales y tecnológicas en sus funciones en tiempo de pandemia, a lo que nos dieron sus puntos de vista y a continuación, presentamos la opinión de los docentes que participaron en la investigación, como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Necesidades institucionales y tecnológicas de los docentes en sus funciones durante el tiempo de pandemia clasificados por área donde labora. Fuente: Elaboración propia.

Categorías	Biología y Química	Ciencias Sociales	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Ingeniería e Industria	Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra	Medicina y Ciencias de la Salud	Bio-tecnología y Ciencias Agropecuarias	Total
Capacitación en diseño instruccional modalidad híbrida/virtual		3	6	1		2	1	13
Conectividad internet	5	31	17	12	4	8		77
Equipo de cómputo actualizado	1	13	9	8	5	8		44
Manejo de tecnología de comunicación, multimedia, plataformas LMS	5	26	18	8	2	11	2	72
Recursos digitales para la enseñanza	1	17	10	10	1	4	1	44
Sin Opinión	2	8	9	5	1	2		27
Total	14	98	69	44	13	35	4	277

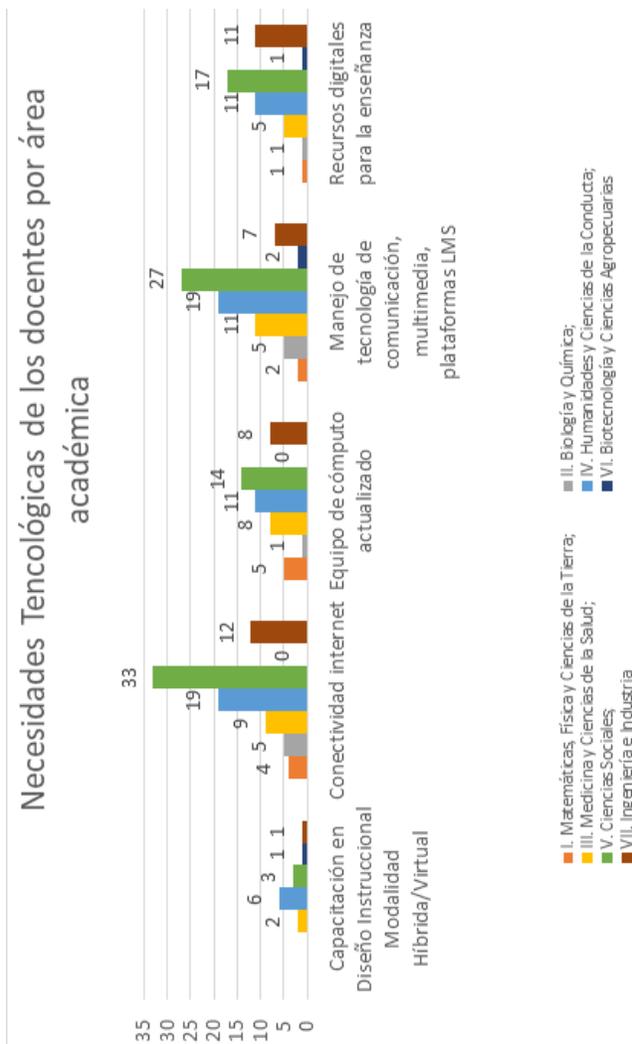
Nota: Tendencia de una alta opinión en las categorías enlistadas en un 76% de los docentes del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta y Ciencias Sociales, así como Ingeniería e Industria. Fuente: Elaboración propia.

De lo recuperado, se analizó y se obtuvieron 5 categorías: 1) Capacitación en el diseño Instruccional modalidad Híbrido Virtual, 2) Conectividad/Internet, 3) Equipo de Cómputo Actualizado, 4) Manejo de Tecnologías de comunicación, Learning Management Systems (LMS) y 5) Recursos digitales para la enseñanza.

De estas 5 categorías se puede visualizar que las categorías 1, 4 y 5 son de alcance institucional (escuela para la que el docente labora), mientras que la 2 refiere al contexto de cada país, y la 3 al contexto y posibilidades personales del docente. De lo anterior se percibe que el 40% de las necesidades de los docentes involucran necesidades que la institución puede apoyarle, mientras que un 38% representan al contexto gobierno/país y el otro 22% al docente mismo.

De igual forma y un tanto más al detalle, siguiendo en el análisis de las necesidades tecnológicas, las opiniones de los docentes universitarios la-sallistas clasificados por área en el que desempeñan sus labores, las más altas necesidades coincidieron en tres categorías: Conectividad/Internet, Equipo de Cómputo Actualizado y Manejo de Tecnologías de Comunicación y LMS, como se observa en la siguiente figura 4.

Figura 4. Necesidades tecnológicas de los docentes por área laboral. Fuente: Elaboración propia.



Nota: En el gráfico no aparecen los docentes que no respondieron o que comentaron que no tuvieron necesidades tecnológicas.

De igual forma, se analiza la tendencia en cuanto a las áreas donde los docentes laboran en relación con esas categorías, en la imagen que se presenta a continuación se puede visualizar que los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Conducta presentan en mayor escala necesidad en las categorías antes mencionadas, en específico en las categorías de: Conectividad/Internet y manejo de tecnologías, como se presenta en la figura 5.

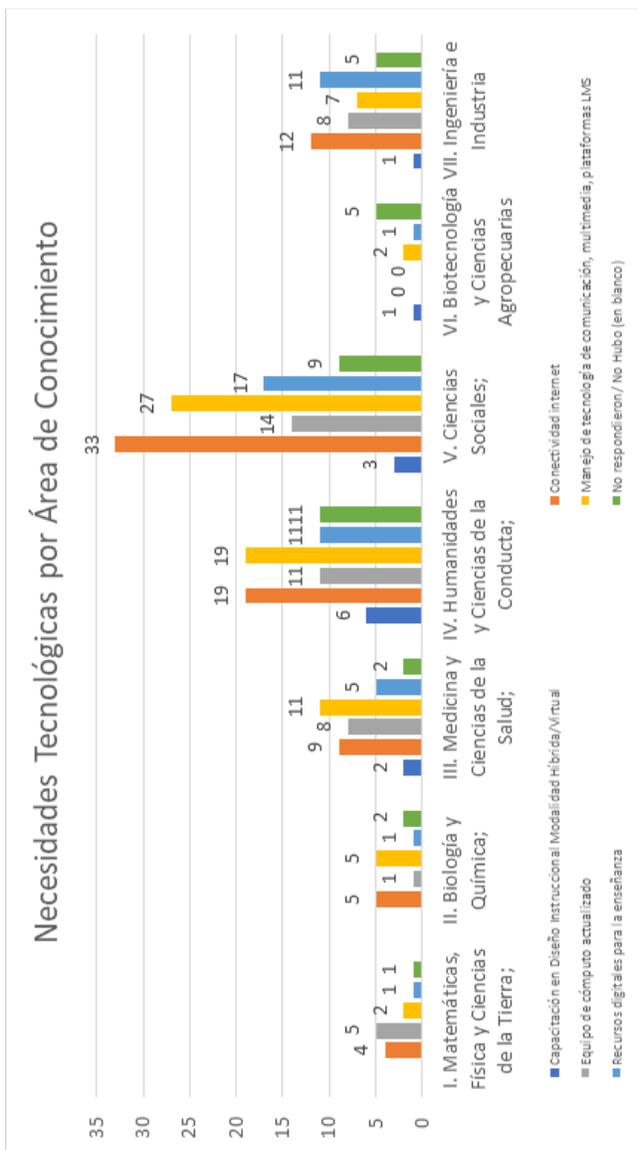


Figura 5. Necesidades tecnológicas de docentes universitarios. Fuente: Elaboración propia.

El reto tecnológico indudablemente llevó a los docentes a encontrar nuevas maneras de trabajar, percatándose el hecho que éstas se convirtieron en una herramienta indispensable para desarrollar sus funciones y prácticas docentes, el hecho de requerir fuertemente de ellas, los llevó en ocasiones a adecuar sus estrategias, formas de trabajo, hasta estilos de enseñanza y evaluación; al vivir todas estas alteraciones se advierten necesidades que no pudieron en algunos casos atender o ajustar, mismas que las destacan como necesidades tecnológicas en tiempos de pandemia.

De estas categorías tecnológicas denotadas como las “Necesidades tecnológicas más fuertes de los docentes”, desarrollando un análisis de las mismas se identificó que unas son de contexto nacional, otras institucionales, y por último de contexto personal. Lo que nos permite analizar, hasta qué punto la institución pudiera apoyar en esas categorías y subsanar un tanto las necesidades del docente. A continuación, se presenta la clasificación:

- Conectividad Internet - País
- Equipo de cómputo - Personal
- Manejo de Tecnología de Comunicación, Multimedia y Plataformas LMS - Institucional
- Capacitación Diseño Instruccional - Institucional
- Recursos Digitales para la Enseñanza - Institucional

De lo anterior se recomienda a las instituciones de educación lasallistas ofrecer capacitación tanto en Manejo de tecnologías de la comunicación, multimedia y plataformas LMS, así como diseño instruccional modalidad Híbrido/Virtual, e implementación de recursos digitales para la enseñanza.

E) Mejores prácticas realizadas en la contingencia por parte del docente

Según Vázquez Rodríguez (2014), en las próximas décadas, el perfil del educador requerirá la capacidad de integrar otras mediaciones tecnológicas en su enseñanza. Sin embargo, esto no se limita simplemente al uso de las TIC, sino que también implica la habilidad de diseñar y producir materiales educativos. Estas nuevas mediaciones tecnológicas, como los blogs, los webquest, como mencionó el Enc. 298 “El uso de teams para la generación y realización de exámenes en línea.” y las redes sociales como indico Enc. 144 “1. Creación de grupo de mensajería en messenger de facebook 2. Elaboración de infografías especializadas & difusión vía correo y redes sociales 3. Creación de contenido multimedia & difusión vía correo y redes sociales 4. Celebración de tutorías sincrónicas”, enfatizan otros roles del maestro que antes no se valoraban tanto, como ser tutor, mentor o acompañante del estudiante, no solo en cuanto a los tiempos de enseñanza, sino también adaptándose a los ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante.

La rápida transición a la educación en línea debido a la pandemia de COVID-19 ha revelado una disparidad persistente en términos de conectividad, infraestructura y capacidad de uso de la tecnología. Esto ha limitado las opciones de aprendizaje para jóvenes y adultos durante la crisis. En las regiones en desarrollo, muchos países siguen sin poder proporcionar un ambiente adecuado para cerrar la brecha digital.

Con el objetivo de conocer sus mejores prácticas en el uso de recursos tecnológicos para la impartición de sus materias antes de la pandemia y después de ella, en la investigación se solicitó a los docentes que nos compartieran algunas de ellas. Al recuperar la información se pudo observar que la mayoría de ellas caen en alguna de las categorías: 1) Autocapacitación, 2) Nuevos enfoques de aprendizaje involucrando tecnología, 3) Uso de recursos tecnológicos apropiados para la impartición de clases.

Como se puede observar en la figura 6, los docentes que opinaron que la mejor práctica realizada en la contingencia fue el uso de los recursos tecnológicos con un 67%, el 24 % opinaron que fue el diseño e implementación de los nuevos enfoques de aprendizajes en los que se involucra la tecnología, y el 9% consideró la autocapacitación como su mejor práctica.

Figura 6. Categorización de Mejores prácticas de docentes universitarios Lasallistas.



Sobre el Uso de recursos tecnológicos apropiados para la impartición de clases, el Enc. 46 “Utilizar software basado en The Padagogy Wheel 4.0 by Allan Carrington.”, nos introduce a la teoría de la Padagogy Wheel de Carrington (2016) la cual tiene como propósito ayudar a los docentes a reflexionar de manera organizada y coherente sobre cómo incorporar aplicaciones móviles en su enseñanza para lograr resultados generales a largo plazo. Esta herramienta se centra en la mentalidad y en cómo pensar en la educación digital, teniendo en cuenta las características de las aplicaciones móviles, la transformación del aprendizaje, la motivación, el desarrollo cognitivo y los objetivos de aprendizaje a largo plazo. Es importante destacar que The

Padagogy Wheel 4.0 no se enfoca en las aplicaciones en sí, sino en la pedagogía.

Dos opiniones, llaman la atención, al comparar que los docentes valoran las ventajas de ir incorporando nuevos recursos, hasta proyectar beneficios que les darán estas implementaciones en sus prácticas docentes. Enc. 174 nos comparte “Antes la Universidad utilizaba Moodle y después Teams el cual es mucho mejor.” y el Enc. 175 “Ahora utilizo recursos como nearpod, aún en clase presencial. Grabar videos en YouTube para transmitirlos en vivo y que quedarán para consulta después de clase.”

En su revista de 2015, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Observatorio ITESM (2015) identificó seis tendencias relacionadas con la pedagogía y la tecnología que tendrían un impacto significativo en la educación. Para evaluar el impacto de estas tendencias, se llevó a cabo un ejercicio interactivo con profesores, donde se presentaron 44 tendencias identificadas y se les pidió que votaran por aquellas que consideraban más relevantes para la institución a corto, mediano y largo plazo. Después de dos rondas de votación, se identificaron estas tendencias pedagógicas que obtuvieron el mayor porcentaje de votos, junto con una proyección del horizonte temporal en el que serían relevantes, para el plazo de un año o menos, se destacaron la educación basada en competencias, el aprendizaje invertido y la gamificación. Para el plazo de uno a dos años, se identificaron el aprendizaje híbrido, el aprendizaje basado en retos, la mentoría y el aprendizaje vivencial. Y para un horizonte temporal de más de

dos años, se mencionó el aprendizaje flexible, que se enfoca en ofrecer opciones al alumno de cuándo, dónde y cómo aprender, y puede incluir el uso de tecnología.

También, Antón Sancho y Sánchez Calvo (2022) en su artículo, comparte que la pandemia ha generado iniciativas para crear estrategias pedagógicas que incorporen el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en plataformas de comunicación, como Minecraft Education, National Film Board Education, Educ'Arte, Scratch y 7 de Cinema. La “enseñanza inteligente” se está seleccionando cada vez más con la innovación y la creatividad en la educación, y la tutoría virtual se está volviendo más importante, adoptando una perspectiva constructivista del aprendizaje basado en el uso de las nuevas tecnologías. Este cambio en la concepción de la educación superior se ajusta a un cambio en el perfil de los estudiantes, quienes suelen utilizar regularmente estas tecnologías para acceder a la información y el aprendizaje, aunque estos aspectos no suelen estar incluidos en los planes de estudio.

Los docentes encuestados, compartieron precisamente lo que ya se proyectaba en 2015, el diseño e implementación de enfoque de aprendizaje por gamificación, por ejemplo, tal como lo que nos compartió el Enc. 20 “...Con este antecedente, puedo compartir que algunas de las prácticas fueron buscar opciones para seguir implementando estrategias lúdicas y que involucraron a los estudiantes en las sesiones; también participé capacitando docentes en el uso de plataforma moodle.” o el Enc. 31 que

nos comentaba “Desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza donde se puedan aprovechar herramientas que permitan la interacción entre alumnos y hacer presentaciones más atractivas e impactantes.” O, por ejemplo, la educación basada en competencias, como lo compartió en Enc. 75 “...por otra parte se editaban videos en software especializados para generar contenido de apoyo a la clase, y se utilizan simuladores.”

Entendiendo la autocapacitación como la forma de aprendizaje autónomo y auto-dirigido que permite al individuo adquirir habilidades y conocimientos de forma flexible y adaptada a sus propias necesidades y circunstancias donde se puede incluir la lectura de libros, la realización de cursos en línea, la visualización de videos educativos y la práctica independiente de habilidades y técnicas. Rivera Ceseña, Cordero Arroyo, y Reyes Angona (2021) plantean en su investigación que para satisfacer rápidamente a un gran número de profesores (escalabilidad) y hacer que la formación sea más accesible y manejable en línea debido a la sobrecarga y complejidad de sus horarios de trabajo durante la contingencia por COVID19(flexibilidad), la educación en línea autoadministrable ha aumentado, proporcionando una amplia gama de recursos y actividades como videotutoriales, webinars y cursos sin tutoría. Tal como lo mencionó el Enc. 33 “No conocía todas las plataformas para sesiones en línea como Teams, Zoom o Meet, tuve que revisar videos para tener mejores resultados e incluir diferentes recursos como gráficas, tablas, imágenes y video.”

e incluso el Enc.54 “El uso de los recursos tecnológicos fue mejorando con el paso del tiempo porque se buscaron alternativas que ayudaran a impartir mejor la clase, aunque en el inicio fue a prueba y error, si se dio un crecimiento por parte de alumno y maestro.”

Por otro lado, muchos docentes carecían de la habilidad y el conocimiento necesarios para utilizar las herramientas y plataformas de enseñanza en línea, en dónde la autocapacitación resultó ser un gran reto, como nos confesó el Enc. 126 “... Soy abogado me llevó mucho tiempo, pero valió la pena”.

Hubo otros docentes que compartieron que la comunicación efectiva era muy importante en el proceso como lo compartió el Enc. 23 “Al tener que usar la tecnología para llegar a los alumnos, aprendí que las redes digitales son un buen soporte para la comunicación, al menos en mis cursos los alumnos manifestaron estar satisfechos con el trabajo que realizamos de manera conjunta porque ellos también tenían que usar la tecnología para compartir sus trabajos y exposiciones.” o el docente Enc 4. que nos compartió que debía ser flexible en sus sesiones “En ocasiones, grababa la clase con anterioridad y la enviaba a los alumnos para permitirles verla en los tiempos más adecuados para ellos. En otras, grababa las sesiones de Zoom si algún alumno faltaba, para que pudiera consultarla.”

F) Retos y obstáculos que los docentes enfrentaron en la contingencia

“Antes de la pandemia era realmente poco mi interés por el uso de plataformas y recursos tecnológicos, sin embargo, el confinamiento por pandemia me enfrentó de lleno a su necesidad y por tanto la necesidad de aprender nuevas herramientas. El obstáculo que en general encuentro es la necesidad de una buena red de internet además de equipos de cómputo poderosos que soporten las plataformas y permitan que fluyan los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada. Es necesario señalar que muchos de nuestros alumnos contaban únicamente con el celular para tomar sus clases.” Enc. 81

Los docentes enfrentaron numerosos retos y obstáculos, algunos de los cuales incluyen: Falta de capacitación y experiencia en la enseñanza en línea: Muchos docentes no estaban preparados para la transición repentina a la enseñanza en línea y tuvieron que adaptarse a las nuevas tecnologías y metodologías de manera rápida; Problemas técnicos y de conectividad: La falta de acceso a una buena conexión a internet y a dispositivos adecuados para la enseñanza en línea, así como los problemas técnicos con las plataformas virtuales, afectaron la calidad de la educación y la capacidad de los docentes para comunicarse con los estudiantes; dificultades para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes: La falta de interacción y la sensación de aislamiento en la enseñanza en línea pueden haber disminuido la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que dificultó la participación y la retención del conocimiento; Adapta-

ción del contenido y la metodología de enseñanza: La enseñanza en línea requiere una adaptación del contenido y la metodología de enseñanza, lo que puede ser especialmente difícil para docentes que están acostumbrados a la enseñanza presencial; Ajuste del horario de trabajo: La enseñanza en línea puede requerir un mayor tiempo de preparación y planificación, así como una mayor carga de trabajo administrativo, lo que puede ser difícil de equilibrar con otras responsabilidades personales y familiares.

Para conocer los retos y obstáculos que los docentes tuvieron que enfrentar durante la contingencia de la COVID-19 se les solicitó si pudieran compartir los retos y obstáculos que enfrentaron en la contingencia, en cuanto al uso de recursos tecnológicos para la impartición de sus materias antes de la pandemia vs después de ella.

Las respuestas que se mencionaron se analizaron y se clasificaron en 10 retos y obstáculos: 1) Insuficiencia en la infraestructura tecnológica, no sólo familiar sino de la ciudad, país. 2) No prendían cámaras, falta motivación, falta de recursos por parte de los alumnos como tabletas, simuladores, etc. 3) Tener que comprar computadoras o equipo más potente (internet mayor ancho de banda). 4) Tener motivados a los alumnos y que pusieran atención. 5) Evaluación. 6) Adecuación de espacios en el hogar para impartir clase, ruido en el ambiente. 7) Desconocimiento de los recursos tecnológicos y cómo utilizarlos de manera virtual. 8) Problemas de socialización al regresar a la presencialidad. 9) Falta de tiempo para preparar, calificar, acompañar a los alumnos y capacitarse. 10) No comunicación verbal con los alumnos.

Como pueden observarse algunas respuestas clasificadas en la tabla 4.

Tabla 4. Comentarios de docentes encuestados sobre retos y obstáculos enfrentados en la contingencia.

Clasificación	Enc.	Comentario
Institución forzó a utilizar muy variados recursos tecnológicos	131	Solo adecuarse a las diferentes plataformas que se usaron en todos lados
	150	Tuve que aprender a utilizar algunas plataformas como classroom, whiteboard, power BI, sharePoint entre otra
No comunicación no verbal con los alumnos	4	No por el uso de los recursos directamente, sino por la imposibilidad de tener un ambiente que permitiera el reconocimiento del lenguaje corporal y la interacción espontánea.
	123	Al principio me enfrenté con la realidad de la imposibilidad para comunicarme con mis alumnos, entonces traté de resolver el problema con lo que tenía a la mano y generar más alternativas
Insuficiencia en la infraestructura tecnológica, no solo familiar sino de la ciudad, país,	5	En algunos casos que los equipos no contaban con todas las herramientas que se requerían El uso compartido de Wifi, no siempre era suficiente La electricidad tuvo muchas fallas y no contábamos con luz por más de una hora en algunas ocasiones Que no siempre los estudiantes tenían suficiente internet para abrir su cámara o el audio se escuchaba mal y esto provocaba pérdida de tiempo en clase.
	71	A principal dificuldade reside no acesso a uma internet estável e rápida, especialmente por parte dos alunos, que em grande parte não possuem.
No prendían cámaras, falta motivación, falta de recursos por parte de los alumnos como tabletas, simuladores, etc.	138	Retos y obstáculos fue que los alumnos encendieran sus cámaras de la computadora para verlos
	191	Las dificultades de conectividad propia y de los estudiantes. Las altas especificaciones de equipo que exigen algunas plataformas como Cisco y Teams
Tener que comprar computadoras o equipo más potente	17	Daño de la computadora, uso de los recursos propios y tener que hacer la inversión de la compra de una nueva computadora.
	45	Tuve que comprar una laptop nueva y están muy caras las laptops

(internet mayor ancho de banda)	89	Más que nada fue el conseguir la tecnología, tenerla que comprar, y fue una inversión grande
Tener motivados a los alumnos y que pusieran atención	53	Fue un reto, lidiar con la 'presencialidad' virtual de los alumnos, es decir, están o no están prestando atención
	86	El reto es captar la atención del alumnado y estimular la participación
Evaluación	27	La manera de evaluar las competencias
	64	El manejo del tiempo para el seguimiento y la evaluación de las actividades de los estudiantes
Adecuación de espacios en el hogar para impartir clase, ruido en el ambiente	62	Un espacio en casa para impartir clases. Después de pandemia, el uso de algunas herramientas pues los alumnos quedaron habituados y se les dificulta trabajar sin ellas
	109	La velocidad de conexión, la interacción con los estudiantes, los ruidos externos
Desconocimiento de los recursos tecnológicos y cómo utilizarlos en de manera virtual	12	Desconocimiento de herramientas y no contar con los dispositivos necesarios para la utilización.
	24	No entender cómo explicar el uso de esos recursos a las y los estudiantes pues a veces ni yo lo entendía. La conexión a internet era fundamental y sin eso no había nada que hacer. No tener las herramientas adecuadas para poder llevar a cabo una clase en línea, por ejemplo, un disco duro para que la memoria de la computadora no se saturara, audífonos con micrófono adecuado para que me escucharan bien, una pantalla extra en ocasiones e incluso, una computadora veloz con una buena cámara.
Problemas de socialización al regresar a presencialidad	116	No podría hablar de un después ya que, desde mi perspectiva, seguimos en ella, sin embargo, con el regreso a clases presenciales, noto problemáticas para socializar
	119	Antes de la pandemia existía calidez en la interacción con los alumnos, con la pandemia todo se volvió mecánico y sin sentido de pertenencia
Falta de tiempo para preparar, calificar, acompañar a los alumnos y capacitarse	29	Actualización y capacitación sobre las diversas herramientas tecnológicas disponibles, así como su uso y aplicación
	222	La frustración que conlleva el trabajo (de varias horas) en la elaboración de materiales, o subir las cosas a la nube, para que algo salga mal y no lo vean, no esté sincronizado, se haya borrado algo, etc.
	227	El tiempo en que tenía que aprender a usarlas y la necesidad de ocuparlas lo más pronto posible para poder implementarlas en clase.

A pesar de los retos y obstáculos, siempre la visión positiva de lo logrado, como nos comparte la Enc. 295

“Me gusta pensar que la pandemia a pesar de todo lo malo que implicó, trajo algo muy bueno y práctico en mi práctica docente, al aprender más recursos tecnológicos me hice más hábil y creativa en la impartición de las clases. Me acerco a muchos alumnos irónicamente a lo que se pensaba y me permitió llegar a lugares inimaginables”.

G) Recursos Digitales que se pueden seguir incorporando en las sesiones presenciales.

En el contexto de la educación superior, los recursos tecnológicos, como Internet, plataformas de aprendizaje, dispositivos móviles, apps, software especializado y bases de datos, han ganado importancia gracias a la pandemia de COVID-19. Khvilon y Mariana (2002) han publicado una guía completa sobre el uso de estas tecnologías, con un enfoque en la formación de docentes. Según esta perspectiva Jung (2005), las TIC no deben ser solo una herramienta didáctica, sino que se deben integrar en todas las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos especialistas y proyectos defienden la formación de profesores en el uso de las TIC en todas las actividades que integran su labor docente. La guía de la UNESCO (2021) se centra en diferentes áreas de labor docente, como presentaciones multimedia, proyectos de tele-computación (entendiéndose éstos como los recursos TIC para fo-

mentar la colaboración entre estudiantes y profesores que se encuentran en diferentes lugares), herramientas de comunicación en línea y herramientas para monitorear y evaluar el aprendizaje. Aunque la guía no ofrece una clasificación exhaustiva de las herramientas TIC, se enfoca en la necesidad de diseñar actividades para el seguimiento de los alumnos, como WebQuests.

Las diferentes familias de actividades docentes descritas en la tabla 5 proviene de la clasificación de la Khvilon y Mariana (2002) y es esencialmente consistente con la taxonomía de Marcelo, Yot Domínguez, y Mayor Ruíz (2015) salvo que esta última clasificación no considera herramientas de apoyo en las lecciones de clase.

Tabla 5. Clasificación de TIC en educación. Fuente: Marcelo, Yot Domínguez, y Mayor Ruíz (2015).

#	Actividad Didáctica	Tipo de recurso	Tecnología
1	Reuniones y tutoriales	Comunicación	Skype, Google Meet, LifeSize, Daily.co, Blackboard, Google Hangouts, Zoom, Microsoft Teams
2	Compartir contenido	Repositorio	Slideshare, Instagram, iVoox, Youtube
		Redes Sociales	Twitter, Facebook, Whatsapp, Twitch, TikTok, Telegram, LinkedIn
		Almacenamiento en la Nube	Blogs, Dropbox
		Marcadores sociales	Delicious, Sage
		Recursos multimedia	Webinars
3	Evaluación	Evaluación	Google Forms, Google Classroom, Educaplay, Quizlet, Nearpod, Socrative, Kahoot, Mentimeter, Padlet, Quizizz, Plickers, Pear Deck, Poll Everywhere, Edpuzzle
4	Lecciones	Presentación y herramientas dinamizadoras	Power Point, Prezi, Slidesgo, Genially, Zoo Shoz, Visme, Slidebean, Powtoon, Piktochart, Intuiface, Google slides, Canva

Para conocer las aplicaciones que los docentes utilizaron durante la pandemia y que aplicarían en las clases presenciales actuales que consideran importantes para los procesos de enseñanza - aprendizaje, los docentes compartieron las que se muestran en la tabla 6, y que aparecen según frecuencia.

Tabla 6. Aplicaciones utilizadas por los docentes encuestados.
Fuente: Elaboración propia.

Tecnología	Frec.	Tecnología	Frec.	Tecnología	Frec.
Teams	69	Aplicaciones Gamificación	12	Flipgrid	4
Moodle	44	Mentimeter	11	Geogebra	4
Kahoot	36	Zoom	11	Podcast	4
Classroom	34	Padlet	10	Videoconferencia	3
Google-Suite	32	Youtube	10	Jamboard	3
Canva	23	Drive	10	OneDrive	3
Videos	16	Quizziz	8	Redes Sociales	3
Nearpod	13	PowerPoint	5	Socrative	3
Genially	12	Educaplay	5	Miró	2
Meet	12	Quizlet	5	TikTok	2

Nota: El docente encuestado, podía especificar varias aplicaciones utilizadas en la contingencia.

La siguiente nube de palabras, figura 7, muestra las palabras más frecuentes recopiladas en esta investigación, para presentar los patrones de uso de las TIC e identificar las que se usan con mayor frecuencia. Siendo tecnologías cuya tendencia en opinión de los docentes seguirán utilizándose después de la contingencia en los procesos enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriores, es innegable que el acceso al internet se ha convertido en un elemento fundamental para el aprendizaje y la comunicación en el mundo actual. La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la importancia de contar con una conexión estable y confiable para poder continuar con la educación a distancia y otros servicios en línea. Por esta razón, cada país debe diseñar políticas y estrategias para garantizar el acceso al internet, especialmente en aquellas zonas donde la conectividad es limitada o inexistente. El acceso al internet es un derecho básico que debe ser garantizado para todos los ciudadanos, independientemente de su ubicación geográfica o nivel socioeconómico. Sin acceso a internet, se corre el riesgo de hacer más profunda la Brecha Digital al hacerse más profundas las desigualdades y limitar el acceso a oportunidades educativas y económicas para muchos (ODS 4 Educación de calidad). Es responsabilidad de los gobiernos trabajar para garantizar que la conectividad a internet esté disponible para todos y así reducir las brechas digitales y garantizar un futuro justo y equitativo para todos los ciudadanos. Se presentan las conclusiones a las que se pudo llegar dividiéndolas respecto al país, la institución, las tecnologías y el docente.

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos cada vez mayores en su labor educativa. Como muestran los resultados, la pandemia del COVID-19 ha puesto de mani-

fiesto la necesidad de que los docentes estén preparados para cualquier eventualidad, incluyendo la educación en línea y la enseñanza híbrida. Por lo tanto, es importante que las instituciones de educación superior continúen preparando a sus docentes en el uso de las TIC, pero también en enfoques de aprendizaje que permitan a los alumnos obtener una educación de calidad en cualquier contexto.

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que las instituciones de educación superior deben proporcionar a sus docentes el equipo y las tecnologías adecuadas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces. Esto implica proporcionar recursos y herramientas como software, hardware y espacios adecuados para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en línea y en el aula. Las instituciones de educación superior también deben estar preparadas para capacitar a los docentes en el uso de tecnologías emergentes y adaptarse a los cambios tecnológicos que se presenten.

Como se observó en el estudio, es importante que las instituciones de educación superior establezcan políticas institucionales claras y adecuadas en relación al uso y solicitud de espacios, hardware y software. Estas políticas deben ser difundidas de manera adecuada para que tanto los docentes como los estudiantes estén informados sobre los recursos disponibles y las limitaciones en su uso. Además, estas políticas deben ser actualizadas regularmente para adaptarse a los cambios en la tecnología y las necesidades educativas de los estudiantes.

En el contexto actual, como lo indicaron los docentes, deben capacitarse en el uso de recursos digitales apropiados para los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a la creciente demanda de habilidades digitales y la necesidad de adaptarse a un entorno educativo en línea. Los docentes que no se capaciten en el uso de tecnologías digitales pueden quedar atrás en el panorama educativo actual y poner en riesgo la calidad de la educación que ofrecen. Además, los recursos digitales pueden ayudar a los docentes a involucrar a los estudiantes y mejorar la comprensión y el aprendizaje de los mismos.

El diseño de contenido multimedia atractivo y efectivo es importante para mantener la atención e interés de los estudiantes. Los estudiantes de hoy en día están acostumbrados a la tecnología y a la interacción multimedia constante, por lo que es necesario utilizar recursos como videos, imágenes, presentaciones y otros medios para mantener el interés y motivación de los estudiantes. Los docentes que diseñan contenido multimedia atractivo y efectivo pueden mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y aumentar el rendimiento académico de los estudiantes.

Los nuevos enfoques de aprendizaje que involucran el uso de tecnologías son importantes porque permiten a los estudiantes aprender de manera más interactiva y participativa. Los docentes que utilizan tecnologías como juegos educativos en línea, aplicaciones de aprendizaje y herramientas de colaboración pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar su participación en el proceso educativo.

Un factor importante que se halló en el estudio es que la comunicación clara y frecuente con los estudiantes es esencial para mantenerlos informados y motivados. Los docentes pueden utilizar herramientas como el correo electrónico, foros de discusión y videoconferencias para comunicarse con los estudiantes y responder a sus preguntas. Esto puede ayudar a reducir el estrés y la ansiedad de los estudiantes y mejorar la calidad del aprendizaje.

Los datos reflejan que la flexibilidad y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes es importante en un entorno educativo en línea. Los docentes deben ofrecer opciones para la entrega de trabajos y horarios de reuniones virtuales para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede ayudar a reducir el estrés y la ansiedad de los estudiantes y mejorar su compromiso y rendimiento académico.

La interacción y la colaboración entre los estudiantes son importantes para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes. Los docentes pueden utilizar herramientas como grupos de discusión, proyectos en equipo y juegos educativos en línea para fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. Esto puede mejorar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes y fomentar su participación en el proceso educativo.

La contingencia sanitaria sin duda ha sido un desafío sin precedentes para el sector educativo, y los docentes han tenido que adaptarse a una nueva realidad de trabajo en la que la tecnología ha sido una herramienta clave para mantener la continui-

dad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es innegable que los docentes han enfrentado grandes retos, como tener que reconfigurar sus espacios de trabajo en casa, invertir en tecnología, capacitarse para utilizar nuevas herramientas digitales y diseñar nuevos enfoques de aprendizaje para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

A pesar de las implicaciones de largos períodos de trabajo, los docentes han mostrado un gran compromiso con la educación de sus estudiantes y han estado presentes 24/7 para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Han buscado evaluar de manera adecuada el conocimiento adquirido de los alumnos, y han implementado diversas estrategias para mantener la motivación y el interés de los estudiantes, como el diseño de contenido multimedia atractivo y efectivo, la implementación de enfoques de aprendizaje que involucran el uso de tecnologías, la comunicación clara y frecuente con los estudiantes y la promoción de la interacción y la colaboración entre los estudiantes a través de herramientas digitales.

En resumen, los docentes han demostrado un gran compromiso con la educación y han hecho grandes esfuerzos para adaptarse a la nueva realidad de la educación a distancia, buscando siempre brindar una educación de calidad a sus estudiantes. Es importante valorar su dedicación y esfuerzo, y seguir trabajando juntos para enfrentar los desafíos que la tecnología y la educación presentan en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón Sancho, Á., & Sánchez Calvo, M. (19 de septiembre de 2022). *MDPI*. Obtenido de Influence of Knowledge Area on the Use of Digital Tools during the COVID-19 Pandemic among Latin American Professors: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/9/635>
- Carrington, A. (20 de junio de 2016). *Technology*. Obtenido de The Padagogy Wheel: <https://educationtechnologysolutions.com/2016/06/padagogy-wheel/>
- Inciarte González, A., Paredes-Chacín, A., & Zambrano Villada, L. (2020). *Redalyc*. Obtenido de Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19: <https://www.redalyc.org/journal/279/27964547013/html/>
- ITU. (s.f.). *International Telecommunication Union*. Obtenido de About ITU: <https://www.itu.int/en/about/Pages/default.aspx>
- Jung, I. (2005). *International Forum of Educational Technology & Society, National Taiwan Normal University, Taiwan*. Obtenido de ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.2.94>
- Khvilon, E., & Mariana, P. (2002). *UNESCO*. Obtenido de Information and communication technologies in teacher education: a planning guide: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>

- Marcelo, C., Yot Domínguez, C., & Mayor Ruíz, C. (2015). *Comunica Revista Científica de Comunicación y Educación*. Obtenido de Enseñar con tecnologías digitales en la universidad: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=45&articulo=45-2015-12>
- Maya Álvarez, P. (2008). *ResearchGate*. Obtenido de La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje ('elearning'): https://www.researchgate.net/publication/48296220-La_brecha_digital_brecha_social_Los_recursos_humanos_en_el_desarrollo_y_la_capacitacion_a_traves_del_aprendizaje_digital_'elearning'
- Observatorio ITESM. (2015). *Observatorio de Innovación Educativa Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de Radar de Innovación Educativa: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/61128babd6cdee2d8007952a/1628605367157/05.+Edu+Trends+Radar+IE.pdf>
- Ongawa. (2012). *Programa Willay*. Obtenido de Brecha Digital y Oportunidades Tecnológicas: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ongawa.org/wp-content/uploads/2015/01/Brecha-Digital-y-Oportunidades-Tecnologicas.pdf>
- QuestionPro. (s.f.). *QuestionPro*. Obtenido de QuestionPro: <https://www.questionpro.com/es/>

- Rivera Ceseña, K. P., Cordero Arroyo, G., & Reyes Angona, S. (20 de diciembre de 2021). *Redalyc*. Obtenido de Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares: <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144038/html/>
- UNESCO. (2019). *UNESCO Biblioteca Digital*. Obtenido de Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO. (2021). *Sector de Educación de la UNESCO*. Obtenido de Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000375116_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b5194b8a-8330-428a-994b-b0a1f1d-5770b%3F_%3D375116spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/482
- Vázquez Rodríguez, F. (2014). *CLACSO*. Obtenido de Entre desafíos y esperanzas Perfil del docente de las próximas décadas: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

CAPÍTULO 8: DOCENCIA EN EL POSGRADO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: APROXIMACIONES DESDE EL HABITUS TECNO-DIGITO-VIRTUAL DOCENTE

Leonardo Jiménez Loza¹

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 y las acciones impulsadas por el Estado para tratar de controlarla, basadas principalmente en la restricción de la interacción social de tipo presencial y cara a cara, trastocaron de manera total y profunda la vida cotidiana de las personas y las instituciones sociales en general, siendo la educación en todos sus niveles y modalidades una de las más afectadas. La educación superior no fue ajena a esta situación y tuvo que responder a ella de manera urgente e improvisada imponiendo a docentes, estudiantes y administradores el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación de naturaleza digital y ancladas en entornos virtuales que le permitieran la realización de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión).

La incorporación obligada, emergente e improvisada de lo *tecno-digito-virtual* al ejercicio de la

¹Mtro. en Métodos Estadísticos. Maestro de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de La Salle México.

Correo electrónico leonardo.jimenez@lasalle.mx

docencia por parte de las y los docentes de educación superior, tanto de pregrado como de posgrado, puso en evidencia el papel que las creencias, valores, prácticas y experiencias (*habitus*) que estos juegan en el uso eficiente, innovador, formativo, educativo y humano que dan a la tecnología.

Los diagnósticos que se realizaron durante la pandemia por COVID-19 sobre el uso de herramientas tecno-digito-virtuales en educación superior mostraron la precaria condición en que se encontraban tanto docentes como estudiantes en cuanto al conocimiento y uso de estas con fines educativos, ya que se recurría a trasladar las prácticas docentes presenciales al ámbito tecno-digito-virtual sin considerar que éste requiere de otra lógica de organización, de comunicación y de interacción para que su eficiencia educativa sea óptima.

En este marco y con la intención de comprender lo que ocurrió con las y los docentes de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México en términos de la incorporación de herramientas tecno-digito-virtuales a su función docente se realizó la presente investigación. La cual fue orientada por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron las características del *habitus* tecno-digito-virtual (creencias, sentidos prácticos, estructuras estructurantes) de las y los docentes de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México durante la pandemia por COVID-19?

2. ¿Qué papel jugó dicho *habitus* en el proceso de adaptación a la modalidad de docencia digito-virtual de las y los docentes de posgrado de la FHycS de la Universidad La Salle México en el contexto de la pandemia por COVID-19?

El objetivo general de la investigación fue:

Identificar los rasgos principales del *habitus tecno-digito-virtual* de las y los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México durante la pandemia por COVID-19 y el papel que jugó este en el proceso de adaptación a la docencia digito-virtual.

El diseño metodológico de la investigación fue el siguiente: investigación de tipo cuantitativo, de corte transversal, de alcance descriptivo apoyado en la aplicación periódica de un cuestionario estructurado a lo largo del año 2021 a la totalidad de las y los docentes de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México.

La investigación permitió identificar que el *habitus tecno-digito-virtual* de las y los docentes de posgrado se encuentra precarizado. Existen creencias poco favorables en las y los docentes al uso de virtualidad en la formación de posgrado. Además, las prácticas docentes presenciales se trasladaron al entorno virtual sin adecuarlas a la lógica y los códigos de comunicación e interacción que requiere dicho ámbito. Sin embargo, esto fue mediado por el *ethos* de las y los docentes de posgrados caracteri-

zado por una actitud y disposición favorables para contribuir a la formación de estudiantes. Una práctica constante realizada por las y los docentes fue la de trasladar las actividades de mayor nivel de trabajo y esfuerzo cognitivo a espacios de tipo asincrónico pues se asumía que las y los estudiantes tenían mayores habilidades en el manejo de los recursos *tecno-digito-virtuales* y que también contaban con un alto nivel de autonomía para realizarlas.

Palabras clave: *Habitus tecno-digito-virtual*, docencia universitaria, tecnología digital y virtualidad, apropiación tecnológica, brecha digital.

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria derivada de la pandemia por la COVID-19 trastocó las dimensiones sociales, económicas, políticas, psicológicas, emocionales y educativas de las sociedades contemporáneas. Esto como resultado de las estrategias políticas y sanitarias implementadas para controlar y limitar el proceso evolutivo de la pandemia y salvaguardar la salud pública y disminuir el riesgo de contraer la enfermedad se caracterizaron por limitar la interacción social en el espacio público y en ciertos ámbitos del espacio privado, obligando a la población a confinarse en sus hogares, a poner práctica el distanciamiento social y a paralizar, en general, las actividades y la vida cotidiana (Ordorika, 2020) bajo el supuesto de que las grandes aglomeraciones podrían generar graves riesgos para la salud de las personas (UNESCO-IESALC, 2020). Estas restriccio-

nes se vieron reflejadas en la transformación de los espacios de vida como fue el caso del hogar. El cual se convirtió en un lugar localizado y globalizado lleno de encuentros y desencuentros, en donde lo público y lo privado convergieron en un mismo punto y en un mismo tiempo, dando paso a una colisión de sistemas en donde las relaciones de tipo privado (sociales, amorosas, familiares, entre otras) se trasladaron con las actividades pertenecientes a la esfera de lo público con todo y sus condiciones de desigualdad (Suárez-Zozaya & Martínez-Stack, 2020), se convirtió en el *hogar-mundo* (Gaytán, 2020).

En el campo de la educación, la imperiosa necesidad de transitar hacia la modalidad virtual como la estrategia principal que se impulsó por el Estado y los diferentes sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional, para hacer frente a la contingencia sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, aceleró un proceso y una exigencia social y del mercado que venía configurándose de manera notoria desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Castells, 2008) para que la educación a distancia, en su modalidad virtual, se consolidara como una de las modalidades educativas más importante.

Sin embargo, las condiciones en que los sistemas educativos transitaban a la virtualidad no fue la más eficaz y eficiente. La transición se realizó de manera abrupta, disruptiva y poco o nada planeada (Miguel-Román, 2020). Situación que propició el que no se gestionara un proceso que contribuyera a impulsar y facilitar el que los actores que confor-

man los diferentes sistemas educativos (docentes, estudiantes y administrativos) se apropiaran, se formaran y se adaptaran a la lógica de trabajo que requiere la educación virtual (García-Aretio, 2021 y Suárez-Zozaya & Martínez-Stack, 2020).

Para las Instituciones de Educación Superior (IES) la pandemia y el tránsito al mundo *tecno-dígito-virtual* tuvo, según Alcántara (2020), Miguel-Román (2020), Ordorika (2020), Suárez-Zozaya & Martínez-Stack (2020) y UNESCO IESALC (2020) los siguientes impactos: 1) la disminución en la inscripción y la permanencia de estudiantes nacionales e internacionales, principalmente en las universidades privadas, 2) la pérdida de ingresos para las IES de régimen de financiamiento privado, 3) el decremento en la movilidad internacional de las y los estudiantes de manera física y el incremento considerable en la movilidad internacional de tipo virtual, 4) el replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso de recursos, métodos, estrategias didácticas, pedagógicas, educativas y comunicativas diferentes, 5) la configuración de diversos modelos híbridos y/o mezclados, 6) la necesidad de organizar combinaciones diversas entre aprendizajes sincrónicos y asincrónicos, 7) la generación de condiciones para lograr aprendizajes más flexibles, 8) el incremento exponencial en rasgos de ansiedad, depresión y estrés tanto en estudiantes, docentes, colaboradores y las instituciones en su conjunto, 9) la generación de incertidumbres de diferente tipo, 10) la percepción de la disminución de la calidad de la docencia en los entornos

digito-virtuales y 11) la manifestación expresa de la brecha digital en la que se encontraban estudiantes y docentes, siendo este último punto uno de los elementos cruciales para poder incorporar y apropiarse del mundo tecno-digito-virtual en el contexto educativo.

La brecha digital consiste en la carencia y la limitación para acceder a las tecnologías de la comunicación y la información (TICS) y al internet, así como a las capacidades necesarias para utilizarlo (Romero-Mireles, 2022). Tiene dos componentes. El primero es de carácter tecnológico y se encuentra centrado en los dispositivos utilizados y en la posibilidad de acceder a algún tipo de conexión a internet. El segundo se refiere al nivel de alfabetización *tecno-digito-virtual* de la población. Así, estudiantes que contaban con la posibilidad de tener acceso a un dispositivo y a una conexión de internet que les permitiera acceder a contenidos, participar en sesiones de clases en tiempo real, realizar actividades y ejercicios además de buscar y procesar información estaban en condiciones más favorables para adaptarse a los mecanismos y estrategias que las IES habían diseñado para seguir operando en el contexto de la pandemia por COVID-19 que quienes no. El gran reto en este escenario fue el atender a este último grupo de estudiantes. Es decir, a quienes no contaban con las condiciones tecnológicas y digitales para evitar que desistieran, interrumpieran o desfasaran sus estudios (López-Ramírez & Rodríguez, 2020).

A pesar de que el uso de dispositivos electrónicos (teléfonos inteligentes, tabletas, entre otros) se ha generalizado, abaratado y perfeccionado y se ha creado una nueva cultura digital caracterizada por técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensar y de representar lo social, lo cual ha contribuido a disminuir de manera significativa la brecha digital, aún existen sectores de estudiantes, docentes y administrativos en todos los niveles educativos que no han logrado ser incorporados a la *tecno-digito-virtualidad* de manera sólida y robusta (Casillas & Ramírez-Matinell, 2021 y Lloyd, 2020).

En estas condiciones de desigualdad en cuanto al acceso a la tecnología y la alfabetización tecnológica fue que se dio la transición hacia el mundo *tecno-digito-virtual* en el contexto de la pandemia por COVID-19. Lo que propició el que solo se hiciera un traslado de la forma en que se llevaba a cabo la docencia y sus condiciones en la presencialidad al mundo *tecno-digito-virtual*: se siguieron los mismos horarios de clase (los cuales incluso en algunos casos se volvieron más rígidos), se continuó con el mismo número de contenidos y con el mismo tipo de estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y se incluyó una mayor cantidad de mecanismos de control (Miguel-Román, 2020).

Uno de los actores sobre quien recayó la responsabilidad de llevar a cabo las acciones sustanciales para transitar a la *tecno-digito-virtualidad* durante la pandemia fue el personal docente. El cual, desde sus creencias, actitudes, formación, experiencias, habilidades, recursos y valores capita-

lizados e incorporados a lo largo de su trayectoria en el mundo académico hizo frente a la nueva realidad impuesta por la COVID-19. En otras palabras, el *habitus* de las y los docentes de educación superior se hizo presente. Este concepto acuñado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en su obra “*La Distinción*” (Bourdieu, 1988), y que será profundizado más adelante, hace referencia a un conjunto de disposiciones duraderas y estructuradas (actitud o inclinación hacia algo) dadas a partir de la posición que un individuo tiene en una estructura social y que las adquiere a través de un complejo proceso de socialización y que influyen en su comportamiento, percepción y patrones de interacción con el mundo.

En el contexto de la transición al mundo *tecno-digito-virtual* el *habitus* de las y los docentes de educación superior contribuyó a que en algunos casos se realizaran importantes innovaciones en la forma de enseñar, organizar y evaluar los contenidos impartidos. Sin embargo, también hubo otros que recurrieron a trasladar de manera idéntica a la tecno-digito-virtualidad la forma en que desempeñaban su función docente en la presencialidad (García-Aretio, 2021).

Adoptar el aprendizaje en línea y a distancia requiere de un modelo con un alto nivel de claridad normativa, instrumental, de contenidos, de materiales, de equipos y de formas de interacción que oriente de manera precisa el actuar de la institución, de sus autoridades, de sus administradores y gestores, de sus docentes y de sus estudiantes. En el contexto del primer año de la pandemia por CO-

VID-19 se llevaron a cabo acciones ineficaces, confusas e improvisadas que pusieron en tensión a docentes y estudiantes cuyas voces las más de las veces no fueron escuchadas. Las y los docentes de educación superior tanto de posgrado como de pregrado tuvieron que modificar, disminuir y reorientar su actuar para que pudieran enfrentarse a una drástica nueva forma de hacer las cosas en un contexto donde ni siquiera hubo el tiempo y los recursos para recibir la capacitación mínima sobre recursos tecnológicos y cultura digito-virtual que fueran útiles para poder cumplir con los requerimientos mínimos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia (Ruiz-Larraguivel, 2020 y Márquez-González, 2020).

Lo referido hasta aquí muestra como las y los docentes de educación superior se vieron en la necesidad de aprender de manera individual, y en la mayoría de los casos aislada, los mecanismos técnicos de la educación virtual. Además de propiciar un reacomodo para comprender, apropiar, introyectar y activar las nuevas situaciones y condiciones que impone la educación en línea, sobre todo ante el hecho de que la efectividad de la enseñanza está dada por una adecuada interacción social entre docente y estudiante (Ruiz-Larraguivel, 2020).

El transcurrir de la pandemia por COVID-19 se caracterizó por una disminución considerable de la incertidumbre que existía al inicio de esta. Las razones de ello fueron, entre otras: el desarrollo de vacunas y su aplicación a la población, el mayor nivel de conocimiento que se tenía sobre el com-

portamiento del virus SARS-Cov-2 así como la determinación precisa del patrón de desarrollo de la COVID-19. Esto contribuyó a que las IES a lo largo del 2021 comenzarán a desarrollar y a poner en marcha modalidades híbridas tanto para pregrado como para posgrado que privilegiaban la combinación de la asistencia presencial de estudiantes en grupos reducidos y en grupos de mucho mayor tamaño la asistencia digito-virtual (Romero-Rodríguez et al., 2021). Esta modalidad permaneció vigente hasta mediados de 2022 en el pregrado, mientras que en el posgrado de la mayoría de las IES sigue operando. En este marco, el reto para las y los docentes se complejizó a un más pues ahora habría que desarrollar la función docente una modalidad dual que se desarrollaba en el mismo espacio y tiempo.

Durante el tiempo que duró la pandemia por COVID-19 se realizaron diferentes diagnósticos sobre la forma en que la educación superior estaba haciendo frente a la contingencia sanitaria y los posibles efectos tendría sobre las y los docentes, estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los diagnósticos realizados se centraron en el nivel de pregrado. Solo unos cuantos consideraron al posgrado de manera tangencial y se centraron principalmente reflexionar acerca de aspectos tecnológicos y de las necesidades asociadas a los mismos. No consideraron elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje ni de las condiciones reales tecnológicas, de salud y emocionales en las que se encontraban las y los docentes de posgrado. Con relación a esto pueden revisarse los diagnósticos hechos por

UNESCO-IESALC (2020), ONU (2020), UNAM (2020a), UNAM (2020b), por citar algunos.

Con base en lo descrito hasta aquí, las interrogantes que surgen son: ¿Cómo hicieron frente a las circunstancias planteadas las y los docentes de posgrado? ¿Qué papel jugaron sus creencias y actitudes hacia el ámbito de lo *tecno-digito-virtual*? ¿Qué acciones llevaron a cabo para desempeñar su función docente? ¿Con qué recursos y habilidades tecno-digito-virtuales contaban? Para poder responder estas preguntas fue necesario ubicarlas en un contexto institucional que permitiera obtener información empírica de sus docentes de posgrado. Así, teniendo como criterio para seleccionar a la institución la facilidad del acceso, fue que se negoció con la Universidad La Salle, y en concreto con la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de dicha Universidad, la posibilidad de realizar el estudio. La respuesta fue afirmativa y este se llevó a cabo a lo largo de 2021. A continuación, se presentan algunos datos de la Universidad útiles para dar mayor sentido y profundidad a los resultados obtenidos.

LA UNIVERSIDAD LA SALLE MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19

La Universidad La Salle México es una IES privada de inspiración cristiana y humanista fundada en 1962. Ofrece programas de licenciatura en amplias y diversas áreas del conocimiento, así como programas de especialidad, maestría y doctorado.

La situación por la que atravesó durante el desarrollo de la pandemia por COVID-19 en el periodo 2019-2022 no fue muy distante de lo ocurrido en el ámbito internacional, nacional y regional que ya se ha descrito. Se implementaron acciones que buscaron permitir que la institución siguiera cumpliendo con su misión educativa. La Universidad La Salle México transitó por tres años de pandemia en un contexto caracterizado por su alto nivel de incertidumbre, en el que tanto estudiantes como docentes enfrentaron pérdidas de seres queridos y de fuentes principales de ingreso, además que se hizo visible su precaria alfabetización digital, su limitado capital tecnológico, su alto nivel de vulnerabilidad socioemocional y espiritual así como su alto nivel de prevalencia de tensiones y desencuentros familiares (Aramburu et al., 2021 y Jiménez-Loza, 2021).

Las acciones llevadas a cabo por la Universidad en el contexto de la pandemia por COVID-19 se agrupan en tres etapas: 1) emergencia sanitaria (marzo de 2020 a diciembre de 2021), 2) transición a la postpandemia (enero a agosto de 2022) y el 3) pospandémico (agosto de 2022 a la fecha).

La primera etapa se caracterizó por la implementación de una serie de acciones de tipo reactivo, poco organizadas y claras pues se buscaba responder de manera urgente a la contingencia sanitaria. Había la libertad para que las y los docentes decidieran cual sería el recurso digito-virtual a través del cual se llevarían sus sesiones sincrónicas. La parte media y final de esta etapa tuvo como rasgo un proceso más organizado, normado y articulado de

acciones institucionales que incluían, entre otras, la capacitación docente orientada al manejo de diversas aplicaciones tecnológicas digito-virtuales y la definición de la postura institucional respecto a que la aplicación Teams sería la reconocida oficialmente por la universidad para llevar a cabo la actividad docente.

La segunda etapa tuvo como principal componente la puesta en marcha de una modalidad denominada híbrida, caracterizada por la posibilidad de contar con actividad presencial combinada con actividad digito-virtual. Dicha modalidad recibió el nombre de “*Modelo Mixto La Salle*” (MML) (Universidad La Salle México, 2020) y el cual se conceptualiza como: “una experiencia de formación que integra diversos métodos y recursos pedagógicos y didácticos en ambientes presenciales y virtuales los cuales propician en nuestros estudiantes aprendizajes significativos.” La modalidad se caracterizó por ser centralizada, flexible, convergente y armónica. Para que pudiera ponerse en operación se requirió que las y los docentes universitarios, tanto de pregrado como de posgrado, orientaran sus actividad docente con base en las siguientes habilidades propuesta por el MML: 1) desempeño ético en el uso didáctico de las plataformas digitales, 2) gestión de la información y de recursos virtuales, 3) actualización en procesos de comunicación e interacción, 4) dominio de procesos de aprendizaje, enseñanza y gestión de contenidos y 5) implementación de prácticas evaluativas y de retroalimentación (Universidad La Salle México, 2020). Durante esta etapa se dio auto-

rización para que docentes y estudiantes pudieran regresar de manera escalonada a la presencialidad. Para ello la Universidad adecuó parte de las instalaciones físicas con equipo especializado que facilitara el trabajo simultáneo en la presencialidad y en la distancia. Se capacitó a las y los docentes en el uso técnico del equipo.

Finalmente, la tercera etapa se caracterizó por el regreso total a la presencialidad para el caso de posgrado. En el caso específico de posgrado el modelo híbrido se quedó como una modalidad más que sigue operando a la fecha de publicación de esta investigación.

Una vez descrito el contexto institucional en el que se desarrolló la presente investigación y retomando las preguntas planteadas antes del inicio de este apartado se conformaron las preguntas de investigación que dieron sentido a este proyecto.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles fueron las características del *habitus* tecno-digito-virtual (creencias, sentidos prácticos, estructuras estructurantes) de las y los docentes de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México durante la pandemia por COVID-19?
2. ¿Qué papel jugó dicho *habitus* en el proceso de adaptación a la modalidad de docencia tecno-digito-virtual de las y los docentes de posgrado de la FHCS de la Universidad La Salle México en el contexto de la pandemia por COVID-19?

OBJETIVO GENERAL

Identificar los rasgos principales del *habitus* tecno-digito-virtual de las y los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México durante la pandemia por COVID-19 y el papel que jugó este en el proceso de adaptación a la docencia digito-virtual.

El término *habitus tenco-digito-virtual* en tanto categoría analítica es una herramienta poderosa para poder comprender lo que ocurrió con las y los docentes de posgrado de la FHyCS de la Universidad La Salle México en cuanto a la ejecución de su función docente. A continuación de conceptualiza dicho término.

ENCUADRE TEÓRICO: “EL *HABITUS* TECNO-DIGITO-VIRTUAL”

Por *habitus* se entiende, siguiendo a Bourdieu (1988): “*La totalidad de las condiciones de vida (incluyendo acercamientos, vivencias, frustraciones y anhelos) que construyen una serie de disposiciones para apreciar o realizar ciertas prácticas*” (p.37).

Los componentes que constituyen al *habitus* conforman un complejo entramado de elementos y estructuras organizadas y que estructuran lo que se hace que se conformen como un sistema de cualidades duraderas y transferibles. Se trata pues de principios que generan, orientan y organizan prácticas y formas de representación adaptadas a un fin que está dado de manera automática por la posición que el agente tiene en la estructura de un campo específico. Es decir, no supone la búsqueda consiente de fines ni el dominio de acciones orientadas para alcanzarlos (Bourdieu, 1980).

Una particularidad del *habitus* es que siempre deriva en acción, la cual debe estar vinculada con la posición que ocupa en la estructura del campo para que pueda ser valorada como adecuada. Estas acciones se convierten en un *performance* prudente tanto en la forma en que se realiza como en función de las expectativas de lo que está en juego y que ha sido incorporado por el agente que realiza las acciones (Bourdieu, 1997).

Las acciones se ven materializadas en la *hexis* (Bourdieu, 1997). Esta hace referencia al cuerpo socializado: las formas distintivas, el estilo, los gustos, las preferencias, las posturas, etc. A su vez la *hexis* hace manifiesta la *illusio*: creencias, opiniones y aspectos cognitivos, que forman parte de cada campo, están guiados por un interés implícito que tiene un componente colectivo y otro individual en función de la posición que ocupa el agente en la estructura y de la relación dialéctica del agente con las condiciones materiales en las que desarrolla o ha desarrollado su existencia. Se trata de una disposición mental que empuja a una acción que permita al individuo, determinado por la posición que guarda en la estructura, una fuerza o motivación que empuja la acción a fin de obtener ganancias que pueden alcanzarse, que son deseables y que son trascendentales (Bourdieu, 1997).

La *hexis* y la *illusio* determinan experiencias que derivan en disposiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995). Las disposiciones siguen una lógica de estadios jerárquicos a partir de los cuales se reorganizan y actualizan de manera constante (Bourdieu,

1997). A pesar de la actualización, el *habitus* mantiene su esencia, condición que le dota de estabilidad. Lo cual, a su vez le brinda la posibilidad de poder trasladarlo en el tiempo y el espacio, haciéndolo presente en los diferentes contextos y escenarios en los que el agente actúa.

Según Guevara-Cruz (2010) el concepto de *habitus* es clave para comprender el proceso de la integración tecnológica, digital y virtual en el campo educativo ya que tiene la fuerza para explicar la disposición que tienen las y los agentes respecto a dicha incorporación. Disposiciones enmarcadas en un devenir histórico que determina sus prácticas futuras (Capdevielle, 2011) y que son formadas a partir del contacto con diferentes tipos de dispositivos, entornos, aplicaciones, formas de interacción y culturas digito-virtuales de los agentes, el cual determina sus prácticas futuras (Guevara-Cruz, 2010). De aquí que, para el presente proyecto de investigación se haya concretado el *habitus* al terreno de lo tecnológico, lo digital y lo virtual configurándose el término de *habitus tecno-digito-virtual*.

Ahora bien, para hablar de lo tecno-digito-virtual (categoría que fue construida para esta investigación) es necesario comprender lo que implica cada uno de los conceptos que lo conforman. En este marco, hablar de tecnología es considerar aquellas herramientas, artefactos o dispositivos hechos por el ser humano para conseguir un fin, así como las prácticas de diferente tipo que las acompañan su apropiación y uso (Rammert, 2001). Un punto importante que considerar es el hecho de que

la tecnología, en el contexto de la teoría sociológica de Bourdieu, no debe ser conceptualizada como un simple artefacto (Sterne, 2003). Debe ser vista como una herramienta que cumple un objetivo social que tiene funciones, significados y usos prácticos. Así, la tecnología evoluciona en función de la relación cocreadora que se da entre usuarios y descubridores. Es un proceso que se encuentra en constante construcción dinámica que está determinada por el momento histórico en que se desarrolla y el *habitus* de las y los agentes, quienes hacen uso de la tecnología de maneras diferentes en diferentes momentos (Sterne, 2003).

Por su parte lo digital hace referencia a cierto tipo de tecnología orientada al almacenamiento, codificación, procesamiento, generación, transmisión e intercambio de diferentes tipos de datos y de información que se potenciará con diferentes fines (Veneas-Álvarez, 2020). En lo que respecta a lo virtual, hay contemplar que, con el avance del desarrollo de la internet, desde la llamada era de la información a finales del siglo XX, emergieron espacios y ámbitos caracterizados por su desconexión de lo geográfico y lo temporal para cuya existencia requieren de cierto tipo de tecnología como lo es la internet (Levy, 1998). Así pues, hablar de lo tecno-digito-virtual es enfatizar la apropiación y uso de dispositivos que permitan comunicar e intercambiar información de diferente tipo en entornos *online*.

Finalmente, para utilizar el término *habitus tecno-digito-virtual*, en tanto categoría analítica implica comprender que éste se configura a partir de

conocimientos, habilidades y formas específicas de utilizar a las tecnologías de información y la comunicación. Por lo que se requiere que los agentes estén en contacto con equipos digitales, plataformas, entornos virtuales, la aproximación a determinado lenguajes. Es decir, de un proceso de alfabetización tecno-digito-virtual con diversos entramados y condiciones de posibilidad en el marco de la llamada cultura digital integrado por cuatro dimensiones: 1) Condiciones objetivas, 2) Representaciones sociales y disposiciones incorporadas (*illusio*), 3) Sentido práctico (*hexis*) y 4) Estructura estructurante.

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se realizó desde la perspectiva del paradigma cuantitativo de investigación, con una lógica de tipo transversal, con un alcance descriptivo, de campo y con un diseño de tipo no experimental. Se siguió la secuencia de una metodología tipo encuesta basada en la aplicación de un cuestionario estructurado diseñado exprofeso para la investigación.

La muestra estuvo constituida por la totalidad de docentes de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyC) de la Universidad La Salle México (18 docentes) (Véase Cuadro 1). Es importante señalar que el posgrado está calendariado de manera cuatrimestral. Cada cuatrimestre se integra por 14 semanas de clases y una de evaluaciones finales. Entre cada cuatrimestre existe un periodo de receso. El cuestionario se aplicó en los

tres cuatrimestres que conformaron el ciclo escolar 2021: 1) enero-abril, 2) mayo-agosto y 3) septiembre-diciembre.

Cuadro 1 Total de docentes de posgrado de la FHycS de la Universidad La Salle México

Programa	Total de docentes por programa	% docentes por programa	Total de docentes que respondieron	% respuesta
Especialidad y Maestría en Intervención Docente	5	-	5	100
Especialidad y Maestría en Gestión Educativa	7	-	7	100
Total, docentes en posgrados en educación*	12	67	12	100
Maestría en Filosofía Social	6	33	6	100
Total	18	100	18	

El total de docentes de los programas de educación se funcionario en el rubro “Posgrados en educación”

Como se puede observar en el Cuadro 1 la mayor proporción de docentes de posgrado de la FHycS de La Salle México (67%) estaba concentrada en los programas de Educación, mientras que el 33% restante lo hacía en el posgrado de Filosofía Social. La tasa de respuesta del cuestionario fue del 100%.

El cuestionario utilizado se diseñó considerando las cuatro dimensiones que constituyen el *habitus tecno-digito-virtual* de las y los docentes: 1) Condiciones tecnológicas objetivas, 2) Creencias, representaciones y disposiciones, 3) Sentido práctico y 4) Estructura/estructurante. Además, se consideraron las condiciones contextuales de salud, lo cual para el momento en que se realizó la investiga-

ción era un factor determinante que se debía considerar pues la pandemia por COVID-19 continuaba desarrollándose. En el cuadro 2 se observan las dimensiones que conformaron el cuestionario.

Cuadro 2 Dimensiones del habitus tecno-digito-virtual, de las condiciones tecnológicas objetivas y de las condiciones de salud de los docentes de posgrado.

Dimensión	Contenido
Condiciones tecnológicas objetivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace referencia al tipo de equipo con que cuenta el o la docente. La capacidad y actualidad de este. 2. La calidad de red internet a la que se conecta así como el lugar donde lo hace y las condiciones en que lo hace. 3. La formación recibida para el trabajo digital
Creencias/representaciones y Disposiciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las ideas y actitudes que tiene para con la tecnología, el mundo digital y la educación a en línea. 2. Identifica la forma en que se representa lo tecnológico y lo digital. Las capacidades de tipo tecnológico digital con que cuenta. 3. El aprovechamiento del curso
Sentido práctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tipo y cantidad de estrategias y actividades docentes movilizadas en el entorno virtual síncrono. 2. El tipo y cantidad de estrategias y actividades docentes movilizadas en el entorno virtual asíncrono. 3. El tipo y cantidad de estrategias y actividades docentes movilizadas para evaluar a estudiantes. 4. Los recursos digitales utilizados.
Estructura/estructurante	<ol style="list-style-type: none"> 1. La actitud para con la normativa institucional. 2. La actitud para con las materias y su contenido por parte de los estudiantes. 3. La actitud para con la normatividad docente por parte de los estudiantes
Condiciones de salud	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estado emocional del docente. 2. El de salud física de docente.

A continuación se presentan los resultados derivados de la aplicación del instrumento utilizado

RESULTADOS

CONDICIONES TECNOLÓGICAS OBJETIVAS

A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario se encontró que el 92% de los 28 docentes que conformaron la planta docente de posgrado de la FHycS de la Salle México contaban con equipo de cómputo propio. El 90% declaró que su equipo es exclusivo. El 85% lo valoró como óptimo y el 90% señaló que está actualizado. Alrededor del 30% refirió contar con un equipo de cómputo relativamente nuevo al momento de responder el cuestionario. En lo que respecta a las aplicaciones digito-virtuales para llevar a cabo el trabajo a distancia, el 90% señaló que el equipo soporta aplicaciones que faciliten la comunicación virtual (Zoom, Meet, Teams, entre otros) y el 85% refiere que este se encuentra actualizado. Estos resultados permiten observar como las y los docentes de posgrado de la FHycS han incorporaron a su labor docente la tecnología, al menos en lo que respecta al ámbito tecnológico. Además de que utilizaron las aplicaciones con las que sentían que su dominio era mejor, aunque en algunos casos el pago de estas corrió por cuenta de las y los docentes y se realizó como una estrategia para poder seguir vinculados al campo.

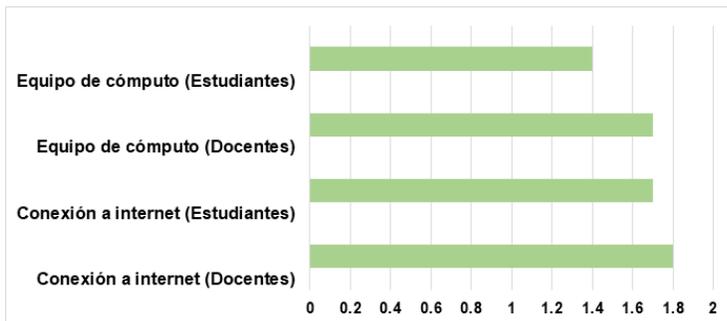
Un componente importante para que los docentes de educación superior pudieran realizar su trabajo en el mundo tecno-digito-virtual era el con-

tar con una conexión a internet. Las y los docentes señalaron que el 100% se conectaba a una red de internet fija, el 90% declaró que la red era propia y solo el 10% que era de un familiar. Un grupo reducido de docentes (3%) respondió que algunas ocasiones tuvo que utilizar la conexión que le proporciona su equipo de telefonía móvil. En cuanto a la calidad de la red el 68% declaró que la calidad de la red es excelente, el 18% señaló que es buena y el 12% regular. Solo el 2% de los respondientes evaluaron la calidad de su red como mala. Resultados que coincidieron con lo presentado por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2021. En el contexto de la pandemia por COVID-19 la calidad de la señal de internet era un factor determinante para poder llevar a cabo la función docente de manera óptima.

En cuanto a la formación recibida para utilizar tecnología en el ámbito virtual el 100% de las y los docentes participó en las acciones de capacitación realizadas por la Universidad La Salle México, así como en la ofrecida por otras IES en las que labora. En cuanto a su valoración de la formación recibida el 65% la califica como de buena a excelente. Por su parte, el 35% de docentes se encuentran poco satisfechos con la formación recibida. Esto debido a que la capacitación se centró en aspectos meramente pragmáticos dejando de lado lo didáctico, lo pedagógico, lo educativo y lo axiológico.

A partir de lo descrito hasta aquí, se puede observar que las condiciones tecnológicas de la mayoría de las y los docentes eran óptimas para poder llevar a cabo su trabajo. Esto puede confirmarse también con la valoración que hicieron sobre el grado en que el ámbito objetivo tecnológico pudo generar algún tipo de problema en su ejercicio docente. Así, en una escala de 1 a 5 donde 5 es el valor más alto y el 1 el más bajo se observó como lo relativo a la conexión a internet y el equipo de cómputo presentaron problemáticas clasificadas como bajas (Véase Gráfica 1).

Gráfica 1. Valoración docentes de posgrado sobre problemáticas relacionadas con equipo de cómputo e internet de docentes y estudiantes



Así pues, las condiciones para realizar el trabajo docente en el contexto de la virtualidad, al menos en términos técnicos, fueron buenas. Ahora bien, otras condiciones que afectaban el trabajo son las que corresponden a las cuestiones de salud emocional y física de los docentes de posgrado. A continuación, se describen los resultados obtenidos en dicho rubro.

CONDICIONES DE SALUD EMOCIONAL Y FÍSICA

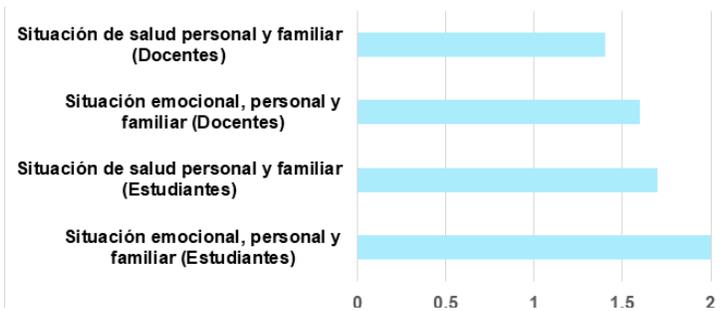
En lo que respecta a las condiciones de salud, se encontró que para el 2021, que fue cuando se realizó la presente investigación, el estado de la salud emocional y física de las y los docentes de posgrado era la siguiente: el 70% no presentaba condiciones de riesgo que agravaran su estado de salud en caso de contraer COVID-19. El 30% restante presentaba condiciones de riesgo tales como: 1) diabetes, 2) sobrepeso, 3) asma, 4) tabaquismo, 5) hipertensión, entre otras. El 27% de las y los docentes de posgrado se habría contagiado de COVID en el periodo comprendido por el año 2020 y el año 2021. El 5% de las y los docentes contagiados declararon haber presentado una condición de gravedad. Con relación a las pérdidas de seres queridos o cercanos por la COVID-19 el 45% de las y los docentes señalaron no haberlas tenido. El 55% sí tuvo alguna pérdida, siendo la pérdida principal la que corresponde a la familia extensa y a las amistades.

En el ámbito de la salud emocional, se encontró que el 15% de las y los docentes presentaron cuadros de ansiedad, el 20% manifestó tener una tristeza profunda y poco más de la mitad (55%) experimentó altos niveles de estrés. A pesar de ello, el 65% considera que su estado emocional era muy bueno. Para atender su estado emocional, las y los docentes recurrieron a diferentes actores y espacios. El 5% se acercó a los espacios de escucha y acompañamientos ofrecidos por la Universidad La Salle, el 35% reactivó sus redes de apoyo, el

30% buscó ayuda espiritual y el 30% recibió ayuda profesional.

La valoración que hizo el docente en cuanto a la forma en que la situación emocional o de salud física de las y los estudiantes y de él mismo afectaban las clases se encontró que esta fue baja. Es decir, la condición de salud emocional y física no afectaban de manera significativa la impartición y el desarrollo de las clases. La escala con la que se midió va de 1 a 5 donde 1 es lo más bajo y el 5 lo más alto (Véase Gráfica 2).

Gráfica 2 Valoración de docentes de posgrado acerca del grado en que la docencia se veía afectada por la condición de salud física y emocional de docentes y estudiantes en 2021

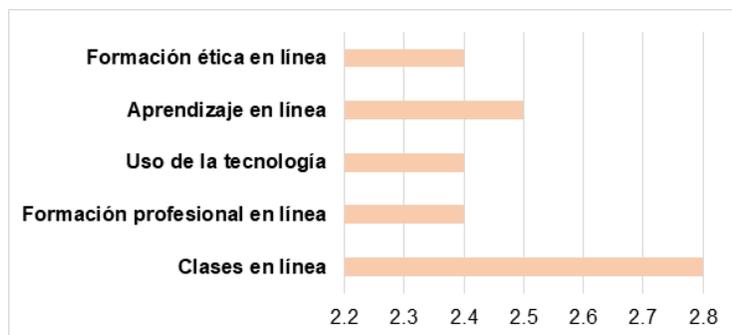


CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL ÁMBITO TECNO-DIGITO-VIRTUAL

A lo largo de la historia de la educación en línea se ha mantenido un debate constante respecto a la calidad de esta. García-Aretio (2021) señala que a pesar de que la evidencia empírica existente demuestra que esta modalidad de educación cuenta con niveles de calidad aceptable, la creencia generalizada en

estudiantes y docentes es de que carece de calidad. Esta investigación no fue la excepción. Así las y los docentes de posgrado de la FHyCS expresaron tener una baja actitud y disposición con respecto a los diferentes aspectos de la educación en línea que fueron valorados en el cuestionario que se les aplicó. Así, en una escala de 1 a 5, donde 1 es lo más bajo y 5 lo más alto, el promedio de valoración de la actitud y disposición de las y los docentes obtuvo un valor promedio de 2.5 (Véase Gráfica 3).

Gráfica 3 Actitud de docentes de posgrado de la FHyCS frente al entorno tecno-digito-virtual para la docencia



La docencia tiene un componente normativo que marca el deber ser del docente. En este marco y en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la forma en que transcurría en el 2021. La mayoría de las y los docentes de posgrado consideraban que era importante mantener un estado de ánimo que impulsará a las y los estudiantes. En este marco el 90% de las y los docentes que respondieron el cuestionario insistían en que se sentían altamente

motivados para desempeñar su labor e impulsar a sus estudiantes. El 10% restante hablaba de ser resilientes y sacar lo mejor de sí. En este caso el tema de la tecnología pasaba a un segundo plano y se enfatizaban otros componentes más de tipo axiológico que técnico. Así, aunque la actitud y la desconfianza para la tecnología estaba presente, el sentido de trascendencia se imponía a esta situación.

SENTIDO PRÁCTICO

El sentido práctico se observó a partir de tipos de acciones: 1) las correspondientes al tipo de herramientas tecno-digito-virtuales utilizadas, 2) las centradas en las actividades que se realizaban de manera síncrona (tiempo real) y asíncrona y 3) las orientadas a evaluar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Tipo de aplicación utilizada para comunicarse

Los datos obtenidos en el cuestionario permitieron observar que tres fueron las principales herramientas tecnológicas para llevar a cabo las clases de manera síncrona: Zoom, Teams y Meet. Es importante recordar que para el 2021 la Universidad reconoció como herramienta institucional para llevar a cabo la labor docente fue Teams, una proporción considerable de docentes decidió seguir usando Zoom, con todo y el hecho de que el uso de la aplicación fue pagado por ellas y ellos. Algunos docentes expresaron que la razón de dicha acción estaba dada por que sentían más confianza con Zoom que con las otras aplicaciones. Así el 40% declaró utilizar Zoom, otro

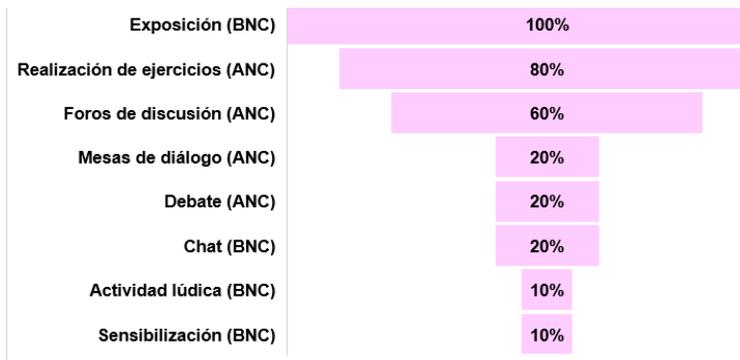
40% Teams y el 20% Meet. Ahora bien, en cuanto al uso de otro tipo de herramientas, sobre todo para establecer la comunicación de tipo asincrónica, se encontraron que los recursos más utilizados eran: 1) correo electrónico el 80% y 2) WhatsApp el 40%.

Tipo de actividades realizadas de manera sincrónica

Las actividades realizadas de manera sincrónica tuvieron como elemento estructurante la exposición de docentes o estudiantes. La cual fue una actividad implementada por el 100% de las y los docentes. Le siguieron actividades basadas en el diálogo y la discusión. Así, el 50% de las y los docentes de posgrado utilizaron foros de discusión y el 30% organizaron debates y mesas de diálogo (Véase Gráfica 4).

Uno de los rasgos principales de la docencia presencial en el posgrado de la FHyCS es el uso de la exposición docente como estrategia principal de enseñanza. Estrategia que ha estado presente a lo largo de la historia de la educación superior y que en la actualidad forma parte de un profundo debate respecto a su nivel de eficacia en términos del aprendizaje que pueden lograr las y los estudiantes con ella.

Gráfica 4 actividades implementadas por docentes de posgrado de manera síncrona.



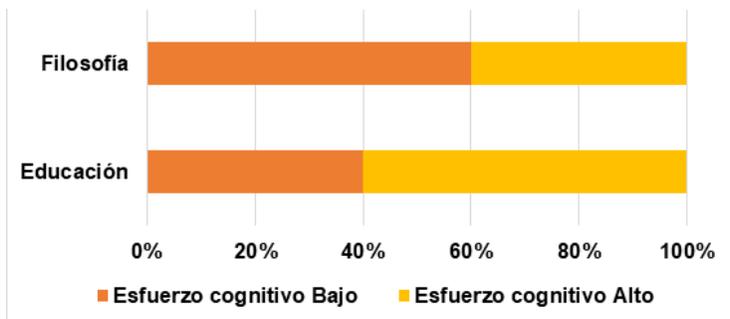
Como se observa en la Gráfica 4, aunque hubo varias estrategias utilizadas la mayor proporción de uso se concentraron solo en tres: la exposición, la realización de ejercicios y el uso de foros de discusión. Esto habla de prácticamente un muy bajo nivel de diversidad en cuanto a las acciones implementadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Para comprobar esto se calculó el índice de Shannon el cual ayuda a valorar el nivel de diversidad de elementos que existen en un conjunto determinado (Pla, 2006). Se evalúa tomando como referencia los siguientes criterios: menor o igual a 2 la diversidad es baja, entre 2 o 3 es media y mayor a 3 es alta. En este caso el valor obtenido fue de 1.5 por lo que la diversidad de acciones implementadas es baja.

Las actividades implementadas tanto de manera síncrona como asíncrona representan diferente grado de esfuerzo cognitivo para las y los estudiantes. De acuerdo con Sobrado et al. (1993) el esfuerzo cog-

nitivo hace referencia al grado de control que se tiene sobre una actividad específica. Así, según lo señala Gutiérrez-Maldonado (1993) las actividades o tareas con menor esfuerzo cognitivo (BNC) se caracterizan por generar la percepción de ser sencillas, por requerir de un nivel considerable de atención focalizada y de que estas puedan ser procesadas en paralelo (se pueda dividir en pequeñas tareas que puedan realizar de manera casi simultánea). Mientras tanto, las actividades o tareas con mayor esfuerzo cognitivo (ANC) se caracterizan por un contar con un mayor nivel de control del proceso para realizarlas, una atención de tipo selectiva, elaboración de información y requieren de ser procesadas en serie (un componente de la actividad o la tarea a la vez). En la Gráfica 4 se muestra como quedaron clasificadas dichas actividades y su patrón de comportamiento.

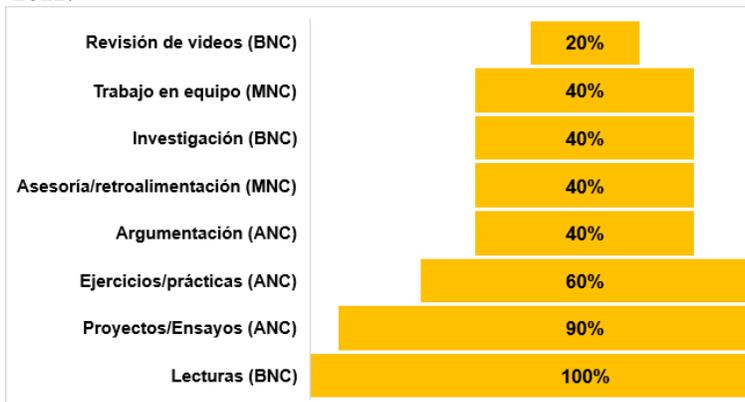
Al agrupar las estrategias en función de su grado o nivel de actividad cognitiva que promueve, se encontró que cerca del 45% de las actividades realizadas de manera síncrona por los docentes promovían la actividad cognitiva baja y el 55% alta. Al compararlas por programa se tiene que en el caso de los programas de educación sus docentes promovieron actividades cognitivas bajas en un 40% y el 60% moderado. Mientras que en filosofía social fue al revés. El 60% de las y los docentes impulsaron acciones síncronas caracterizadas por promover una actividad cognitiva baja en un 60% y moderada un 40%. Es destacable el hecho de que no se impulsaron acciones enfocadas a promover actividades cognitivas altas (Véase Gráfica 5).

Gráfica 5 Tipo de actividad cognitiva sincrónica promovida por docentes de posgrado según tipo de programa.



Tipo de actividades realizadas de manera asincrónica
 En lo que respecta a las actividades realizadas de manera sincrónica se encontró que tres fueron las que se realizaron en mayor proporción: 1) lectura de textos, 2) planeación de proyectos y 3) ejercicios y prácticas (Véase Gráfica 6).

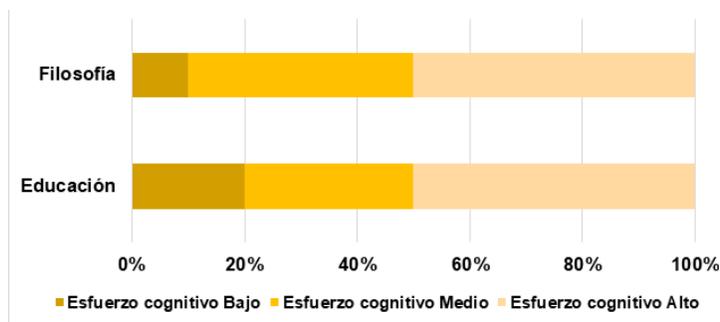
Gráfica 6 Tipos de actividades implementadas de manera asincrónica por los docentes de posgrado de la FHyCS durante 2021.



Al igual que en las actividades asíncronas, se realizó el análisis de la diversidad de actividades. Se calculó el índice de Shannon y como resultado se obtuvo lo siguiente: un valor de 2.3. El cual habla de cómo las actividades asíncronas presentaron un mayor nivel de diversidad.

Al clasificar las actividades asíncronas de acuerdo con su nivel de esfuerzo cognitivo se encontró que el 14% de ellas se ubicó en el nivel bajo, el 65% en moderado y el 21% en alto. Esto contrasta con lo registrado en las actividades sincrónicas que tendían a privilegiar bajos niveles de actividad cognitiva. Al comparar las actividades impulsadas por las y los docentes de posgrado se tiene que en tanto en el programa de filosofía social como en los posgrados de educación se privilegiaron las actividades de alto nivel cognitivo (Véase Gráfica 7).

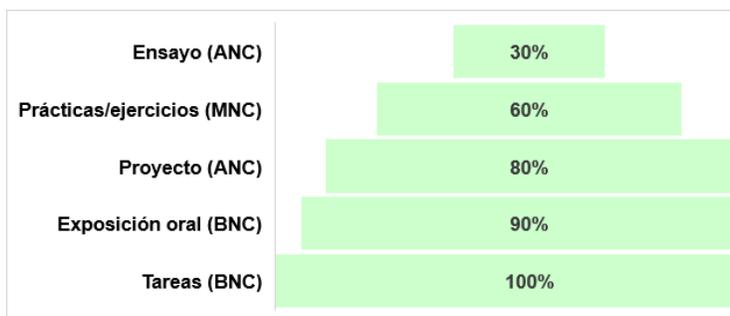
Gráfica 7 Actividades sincrónicas según nivel de esfuerzo cognitivo solicitadas por docentes de posgrado de la FHyCS según programa de estudios durante 2021



ACCIONES DE EVALUACIÓN

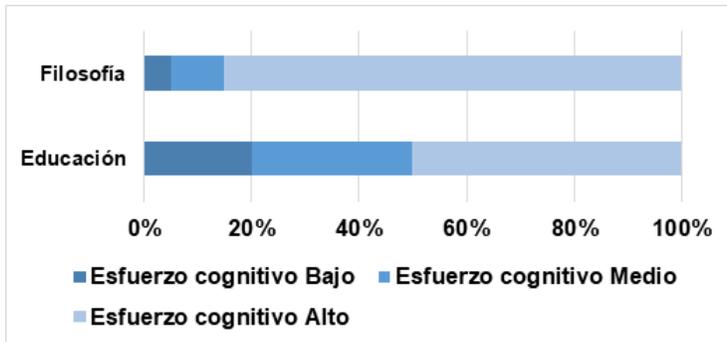
Con relación a las actividades de evaluación se encontró que las y los docentes de posgrados usan pocas estrategias para llevarlo a cabo. En este rubro el índice de Shannon obtuvo un coeficiente de 1.4 el cual nos indica un bajo nivel de diversidad. Los principales solicitados para llevar a cabo la evaluación de la materia impartida son: 1) tareas, reportes de lectura, etc. el 100%, 2) Exposiciones orales el 85%, 3) Proyectos el 80% y ejercicios el 60% y ensayos el 25% (Véase gráfica 8).

Gráfica 8 Proporción de productos para evaluar asignatura solicitados por docentes de posgrado de la FHycS



Al clasificar los productos para llevar a cabo la evaluación de acuerdo con el nivel de actividad cognitiva que promueven se encontró que las y los docentes de filosofía social tienden a solicitar productos que promueven un alto nivel de actividad cognitiva en comparación con las y los docentes de los programas de educación. La proporción es de alrededor del 80% (Véase Gráfica 9) para el primer programa y de 55% para el segundo.

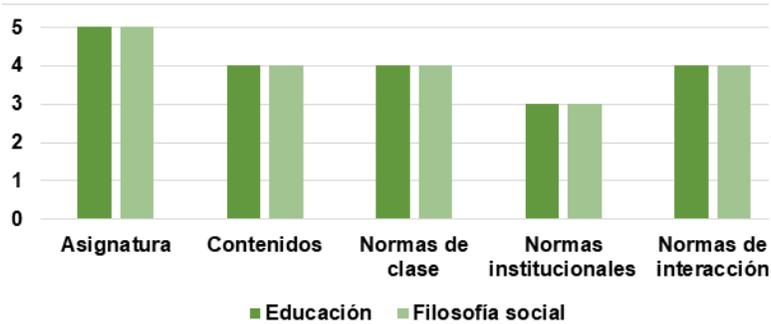
Gráfica 9 Tipo de actividad cognitiva de evaluación promovida por docentes de posgrado de la FHyCS según tipo de programa



ESTRUCTURA/ESTRUCTURANTE

En lo que respecta a la parte de la estructura, se encontró que las y los docentes de posgrado tienden a valorar de manera alta la asignatura que imparten, así como los contenidos que la componen. Como se puede observar en la gráfica 10, en una escala de valoración de estos aspectos que va de 1 a 5 donde 1 es lo más bajo y 5 lo más alto, se obtuvo un promedio de valoración de 5 para lo relativo a la asignatura y de 4 para los contenidos.

Gráfico 10 Valoración de los docentes de posgrado de la FHycS de los aspectos estructurales de la docencia en el contexto de COVID-19



Uno de los aspectos clave en el ámbito de la estructura tiene que ver con las normas, las cuales dotan al campo de lo que Bourdieu denomina reglas del juego. En este caso, las y los docentes valoraron de manera alta el tipo de normas que configuraron para poder llevar a cabo su actividad docente. Sin embargo, las normas que corresponden a la parte institucional fueron valoradas con puntajes moderados, lo cual expresa una serie de tensiones con relación a la normatividad institucional.

CONCLUSIONES

Las y los docentes de posgrado de la FHycS de la Universidad La Salle México manifestaron tener una frágil confianza y formación con relación al uso de la tecnología y los ambientes digito-virtuales para llevar a cabo su labor como docentes. Sin embargo, el *ethos* docente, basado en la idea de cumplir con una misión trascendental, les impulsó a mante-

ner un estado emocional y de disposición favorable para acompañar a las y los estudiantes en su proceso formativo durante la pandemia. Lo cual les sirvió como una estrategia para permanecer y moverse en el campo institucional y disciplinar.

El accidentado tránsito de la docencia en su modalidad presencial a la *tecno-digito-virtualidad* favoreció el que las y los docentes trasladaran su práctica docente de manera casi idéntica. Así, la cátedra, la exposición y las actividades centradas en la figura docente se trasladaron al ámbito virtual. Hubo poca diversificación de actividades de enseñanza y de evaluación. Las estrategias impulsadas fueron diferentes para el territorio de lo sincrónico en comparación con el asincrónico. En el primero se llevaron a cabo estrategias de bajo nivel de esfuerzo cognitivo y en el segundo de mayor nivel. Estas acciones tuvieron su origen en tres creencias específicas: 1) el que las y los estudiantes de posgrado tienen un grado considerable de autonomía, 2) la facilidad para llevar a cabo la labor docente y 3) las precarias habilidades para desempeñarse en el ámbito tecno-digito-virtual. Se trabajó con los recursos y habilidades docentes disponibles.

Las acciones (*illusio*) realizadas por las y los docentes se configuraron desde sus creencias (*hexis*) impulsada por la imperiosa necesidad de permanecer en el campo institucional y disciplinar en un contexto en el que los lugares a ocupar dentro del mismo (mercado académico) fueron reduciéndose durante la pandemia por COVID-19.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID. Una perspectiva comparada. En: Casanova (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM-IISUE, p-75-82.
- Aramburu, J., Brand, J. & Gutiérrez, G. (Coords.) (2021). *La Salle Ciudad de México en tiempos de pandemia: Experiencias, vivencias y aportaciones colectivas*. Parmenia.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). *Estado actual de las tecnologías de información y comunicación en las Instituciones de Educación Superior en México*. ANUIES
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020) *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. México.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Argentina-España: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli, Revista Avanzada de Ciencias Sociales*, 10, p. 31-45.

- Casillas, M. & Ramírez-Matinell, A. (2021). *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Argentina: Brujas.
- Castells, M. & Tubella, I. (2008). Prólogo. En J. Duart, M. Gil, M., M. Pujol y J. Castaño. *La universidad en la sociedad red. Usos de internet en la educación superior*. UOC-Ariel.
- Gaytán, F. (2020). “Conjurar el miedo: El concepto Hogar-Mundo derivado de la pandemia COVID-19.” *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3, 1, p. 22-26.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Guevara-Cruz, H. (2010). “Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu”. *Apertura*, Número Especial, p. 64-79.
- Gutiérrez-Maldonado, J.; Bajén, M.; Sintas, F.; Amat, M. & Asociación Si..., entonces... (1993). Evaluación de la tendencia al esfuerzo cognitivo. *Anuario de psicología*. 58, 53-67.
- Jiménez-Loza, L. (2021). *Censo COVID-19 de docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad La Salle México Mimeo.

- INEGI (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/>
- Lévy, P. (1998). ¿Qué es lo virtual? *Paidós*.
- López-Ramírez, M. & Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿Continuar, interrumpir o desistir? En: Casanova (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM-IISUE, p. 103-108.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En: Casanova (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM-IISUE, p. 115-121.
- Márquez-González, M. (2020). Ser docente en tiempos del coronavirus. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 112, p. 271-278
DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.112>
- Miguel-Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Especial), p. 13-40
DOI:<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Pla, L. (2006). Biodiversidad: inferencia basada en el índice de Shannon y la riqueza. *Interciencia*, 31, 8, p. 583-590
- Ordorika, I. (2020). “Pandemia y educación superior”. *Revista de la Educación Superior*, 49, 124, p. 1-8.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. ONU.
- Rammert, W. (2001). La tecnología: sus formas y las diferencias de los medios. Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación. *Script Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 80.
- Romero-Rodríguez, J.-M., Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., & Gómez-García, G. (2022). Digitalización de la Universidad por Covid-19: impacto en el aprendizaje y factores psicosociales de los estudiantes. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 153–172. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32660>
- Ruiz-Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En: Casanova (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM-IISUE, p. 109-114.
- Sobrado, A., González-García, C., & Ruz, M. (2018). ¿Por qué unas tareas mentales nos cuestan más que otras? El esfuerzo cognitivo y la percepción subjetiva de la dificultad. *Ciencia Cognitiva*, 12, 2, 42-44.
- Suárez Zozaya, H. & Martínez Stack, J. (2020). COVID-19: Efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México. *Notas de coyuntura del CRIM*, 15, CRIM-UNAM, 8 pp.

- Sterne, J. (2003). Bourdieu, technique and technology. *Cultural Studies*, 17, (3-4), p.367-389
- UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones.* UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2020a). *Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19. Cuestionario a docentes de la UNAM.* UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2020b). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia.* UNAM.
- Universidad La Salle México (2020). *Modelo Mixto La Salle.* <https://www.youtube.com/watch?v=oKEuhfS3B4w&t=68s>
- Venegas-Álvarez, J. (2020). Diferencias entre lo virtual y lo digital. *Revista Universitaria de Informática*. 7, 10, p 8-14. DOI: <https://doi.org/10.22267/runin>

CAPÍTULO 9: ESTUDIAR DURANTE LA PANDEMIA. UN RETO PARA LOS JÓVENES Y LAS INSTITUCIONES

Juan Carlos Silas Casillas¹
Mónica Vivian Mascareño²

*“No sabes lo fuerte que eres, hasta que ser fuerte es
la única opción que te queda”
Bob Marley*

RESUMEN

El presente texto tiene como finalidad reflexionar acerca de la experiencia de los estudiantes universitarios durante la época del confinamiento ocasionado por la pandemia. Las reflexiones se sustentan de manera empírica en dos fuentes, la primera son los datos obtenidos a través de una encuesta que se distribuyó a nivel nacional en un sistema universitario particular que cubría la experiencia estudiantil de la primera etapa del confinamiento. Dicho con otras palabras: cómo vivieron la primera etapa del confinamiento los estudiantes. La segunda fuente, es igualmente la experiencia de los estudiantes, pero ahora se centra en una sola institución, la universidad de La Salle Noroeste, acerca de una nue-

¹Doctorado en Educational Policy and Leadership. Investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
silasjc@iteso.mx

²Doctora en Educación. Vicerrectora Académica de Universidad La Salle Noroeste, A.C. Correo electrónico:
monica.vivian@lasallenoroeste.edu.mx

va forma de enseñar y de aprender que surgió de la contingencia sanitaria provocada por el virus, el modelo “Híbrido-Flexible” centrado en la persona. La conclusión que se obtiene de ambos afluentes es que los jóvenes estudiantes pasaron momentos difíciles, frustrantes y que fueron vividos con desagrado, sin embargo, una vez que reflexionan sobre ellos es posible percibir su utilidad para el futuro cercano.

Palabras clave: Estudiante, educación superior, pandemia, confinamiento, cuestionario.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva a futuro en el contexto educativo se torna difícil para aquellos estudiantes que ingresaron a una carrera universitaria en una situación de fragilidad como la que se vivió con la pandemia de COVID-19. Por otro lado, un fenómeno parecido se da con jóvenes que se encontraban en la última etapa de su carrera profesional y que estaban a punto de egresar o tal vez, angustiados por situaciones económicas por solventar; estos últimos con la incertidumbre de enfrentar una nueva realidad laboral para la que sentían no estar preparados debido a las brechas de conocimiento que generó la virtualidad.

De acuerdo con un informe de la UNESCO 2020, “alrededor de 70% de la población estudiantil del mundo se vio afectada académicamente; mientras que en México un total de 37 589 960 estudiantes de todos los niveles, se han visto afectados” (Miguel, 2020). Lo anterior hace suponer que la visión a futuro de esta nueva generación de universitarios

y de egresados de educación superior, propició un proceso de reinención e innovación que les permitió satisfacer al corto plazo, las nuevas necesidades emergentes del contexto. Sin duda, los efectos de la pandemia no solamente generaron cambios educativos, lo mismo sucedió en los escenarios económicos, políticos, de salud y laborales; mismos que han permitido la modificación y/o diseñar de nuevos procedimientos, políticas y protocolos de actuación en la operación ordinaria.

La crisis ocasionada por la pandemia, como se desarrollará en páginas siguientes, trajo cambios considerables en la forma de enseñar y de aprender, se puede decir que fue el preciso momento de reinventarse y crear estrategias innovadoras para lograr el aprendizaje en cada uno de los actores involucrados en este proceso. Los maestros, resilientes ante esta situación, no bajaron la guardia y descubrieron potencialidades y capacidades para impartir clases con los recursos que tuvieron a su alcance; esto trajo consigo una mirada diferente de ver la educación en todos sus niveles; este cambio de mirada, impulsó a las instituciones a reestructurar espacios y procedimientos para una nueva operación ordinaria, así como también a renovar tecnología y a destinar grandes partidas presupuestales para dar respuesta a la “*Nueva Era*”. Cabe destacar, que, de igual forma, estos cambios tecnológicos, hicieron crecer la brecha digital, que ya era muy evidente y que, en estos tiempos de la pandemia, se agudizó.

Las instituciones educativas tuvieron la necesidad de crear escenarios diferentes y dinámicos para cumplir con el objetivo que plasma su misión

y generar una nueva visión encaminada a los desafíos presentes y futuros de un mundo globalizado, inestable y lleno de cambios; pero, al mismo tiempo esperanzador y entusiasta por seguir caminando hacia un horizonte, aunque no muy bien definido, pero con un punto de partida sin retorno. Los docentes, además de las consabidas modificaciones en las planeaciones curriculares y métodos de enseñanza, enfrentaron dificultades en aspectos emocionales, cambios de actitud, afectaciones en su salud física y mental; como han sido la depresión, ansiedad, miedo, tristeza y en algunas ocasiones enojo y desesperación. Sin embargo, no todo fue negativo, el reaprendizaje³ también se dio en la administración de sus tiempos, en la convivencia e integración familiar y por qué no, en el establecimiento de nuevos hábitos alimenticios.

Ante este contexto, las instituciones de educación migraron a modelos híbridos, compaginando poco a poco la presencialidad con apoyo digital para la impartición de las clases, desarrollo de actividades formativas, reuniones de trabajo, entre otras muchas actividades ordinarias de la operación de los centros educativos. Otro cambio significativo fue la digitalización de documentos y trámites oficiales correspondientes al ingreso, trayectoria y egreso escolar.

³El reaprendizaje versa en los mecanismos de aprender y desaprender, es decir conocer e implementar nuevas estrategias para desempeñar actividades desde otras fuentes de aprendizaje que potencien nuevas capacidades y formas de realizar las cosas.

El 11 de marzo de 2020, la Organización mundial de la salud (OMS) declara la existencia de la pandemia a causa de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19), sin embargo, desde el 30 de enero del mismo año, la OMS ya había confirmado la emergencia de salud pública que se extendía de manera exponencial por todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En todos los sectores productivos y de servicios de la gran mayoría de las naciones, la crisis sanitaria provocó el cierre masivo de actividades presenciales para evitar la propagación del virus; la educación no fue la excepción, según la UNESCO, al finalizar el primer trimestre de 2020 más de 1.2 millones de estudiantes de todo el mundo y en todos los niveles educativos habían dejado de tener clases presenciales con el objetivo de mitigar el impacto del virus (CEPAL-UNESCO, 2020).

Cuando la pandemia de COVID-19 llegó a México, como en la mayoría de los países del mundo, se impuso un confinamiento para frenar la propagación del virus. Esto implicó la suspensión de las actividades escolares presenciales, lo que supuso un gran desafío para el sistema educativo mexicano. Las autoridades sanitarias y los expertos epidemiólogos tenían muchas dudas sobre la transmisión y el daño a la salud, mientras que las autoridades educativas y los actores escolares se encontraban en situación de angustia y desconocimiento. En este contexto de incertidumbre, la mejor estrategia parecía ser reducir la interacción entre las personas y, por tanto, la suspensión de todo tipo de actividades

se convirtió en la estrategia a seguir. La apuesta era muy sencilla, si se evitaba que millones de personas confluyeran en las escuelas de todos los niveles educativos (estudiantes, maestros, padres de familia, funcionarios, administrativos, etc.) y que utilizaran de manera masiva el transporte público, era posible que el ritmo de contagios fuera sensiblemente menor. Aunque la medida fue criticada por propios y extraños, es posible afirmar ahora, que tuvo éxito moderado.

Como se sabe, los docentes de todos los niveles tuvieron que hacer una transición forzada a un formato más individual y a distancia. Las autoridades propusieron el empleo de materiales escolares por internet y se apeló a la creatividad de los docentes. Sin embargo, la pandemia exacerbó las inequidades históricas del sistema educativo mexicano. La mayoría de los estudiantes no tenían acceso inmediato al internet y, por tanto, se registraron múltiples problemas de conectividad. También, muchos docentes tuvieron que ir personalmente a los hogares de sus alumnos para asegurarse de que siguieran las actividades de aprendizaje. A pesar de estos esfuerzos, la brecha digital en México se hizo evidente.

Ante esta situación, el gobierno federal instrumentó para educación básica el programa *Aprende en Casa* con el objetivo de paliar los efectos del confinamiento y promover la equidad educativa. Sin embargo, el primer momento del programa, diseñado para culminar el año escolar 2019-2020, tuvo resultados pobres. La mayor parte de los conteni-

dos se ofrecían en línea y, aunque se intentó poner a disposición de estudiantes, maestros y padres de familia, contenidos afines a los libros de texto, no tuvo un verdadero impacto formativo ni promovió acceso equitativo para la formación (Pérez Hernández y Gaitán Rossi, 2020).

El programa “Aprende en Casa II”, implementado entre agosto y diciembre de 2020, tuvo más tiempo para planearse y ejecutarse, lo que permitió contar con más materiales, videos y especialmente ser transmitido por los canales de televisión nacional como apuesta para llegar a la mayor cantidad posible de estudiantes y sus familias. Esta segunda edición recibió valoraciones mixtas ya que, aunque funcionarios educativos lo señalaron como una opción viable para apoyar a maestros y padres en su cotidiano esfuerzo por ayudar a los estudiantes a aprender, algunos académicos y comentaristas nacionales vieron como despropósito poner la educación en los canales de televisión. Para el año 2021 se implementó el *Aprende en Casa III*, con un poco más de robustez, pero el mismo bajo nivel de atracción. A pesar de ser un esfuerzo impresionantemente grande y sin precedentes en la historia de México, no parece haber tenido los resultados deseados, al menos no desde una evaluación de aprendizajes a gran escala.

A mediados de mayo de 2020, los gobiernos de varios países, entre estos México, suspendieron la fase de aislamiento total y muchos padres y madres tuvieron que volver a sus empleos, dejando a los hijos al cuidado de abuelos u otros familiares,

menos capacitados que los padres de familia para apoyar el desarrollo de los programas educativos virtuales gubernamentales.

A consecuencia de esta disrupción educativa, las instituciones de educación públicas y particulares en educación media superior y superior no fueron la excepción y tuvieron que implementar estrategias de enseñanza remota emergente que permitieran continuar con la promoción de los aprendizajes de sus estudiantes desde casa a través de medios digitales (Plataformas digitales para el autoaprendizaje asíncrono, medios televisivos, entornos de enseñanza virtual para la instrucción síncrona, bibliotecas digitales, entre otras diversas herramientas tecnológicas). En este tenor, una importante cantidad de Instituciones de Educación Superior (IES) ya contaban con plataformas digitales para el *e-learning*, o aprendizaje en línea, utilizadas en la mayoría de los casos, como repositorios de contenidos y materiales de apoyo a la didáctica presencial; asimismo las posibilidades de conexión síncrona a través de salas virtuales que permiten superar barreras de comunicación y de espacios en una forma flexible. De manera emergente, las IES se vieron en la necesidad de reforzar la adquisición, administración y uso de las tecnologías de la información a una velocidad sin precedentes.

Haber trasladado la educación a casa, sin duda cambió la percepción de los estudiantes sobre su formación profesional y la vida universitaria. El confinamiento permitió que los alumnos y maestros descubrieran potencialidades que muy proba-

blemente no sabían que poseían, aumentando su capacidad de resistir la frustración e incrementar la tolerancia, además de poner en práctica todos los recursos digitales que tenían a su alcance. De igual forma experimentaron diferentes sentimientos y emociones al compartir espacios, tiempo y convivencia con su núcleo familiar principal.

Estudiantes de prácticamente todos los países sufrieron de lo mismo pues ni hogares ni sistemas educativos contaban con las condiciones digitales para ofrecer a sus estudiantes una educación en línea, ni acceso a internet y a una computadora para realizar tareas desde casa (Rieble, 2020). En el mismo estudio, se comenta que la brecha de aprendizaje de la región había aumentado y se vislumbraban escenarios con impactos negativos en la educación; sin embargo, era preciso asegurar los aprendizajes de todos los estudiantes y enfrentar los desafíos económicos y sociales que dejará la pandemia por COVID-19. Existen innumerables testimonios acerca de cómo en los hogares debían tomar turnos los estudiantes para el uso de los equipos de cómputo para clase o tareas.

Si se contempla a nivel sistémico y se ponen en perspectiva los desarrollos que desde hace un par de décadas se planteaban para incrementar la eficacia en el aprendizaje y simultáneamente llegar a más personas, es claro que la pandemia aceleró las iniciativas propuestas por la UNESCO a través de investigadores asociados como Patru y Khvilon (2002) o Arboleda Toro (2005) en el sentido de replantear la educación, poniendo especial atención a los aspectos que los jóvenes compartieron desde sus

experiencias. En este tiempo de confinamiento prolongado, los jóvenes manifestaron cómo el cambio repentino que sufrió su rutina diaria de actividades tan comunes como la de asistir a clases, hacer tareas, leer por gusto, socializar con los amigos, hacer ejercicio, dormir, entre otras, vino a trastocar incluso su identidad estudiantil. Asimismo, expresaron el alto grado de estrés, frustración, enojo, tristeza y decepción, seguidas del miedo y al mismo tiempo esperanza, optimismo y entusiasmo.

Por su parte, las instituciones educativas tuvieron que atender varias demandas al mismo tiempo y debieron invertir grandes cantidades de recursos para ello. Lo anterior motivó que en buena medida las instituciones educativas pusieran especial atención en cuestiones no sólo académicas o disciplinares sino también referentes al bienestar integral de los estudiantes, en las que confluyen la salud mental, física y espiritual, así como la gestión efectiva del tiempo; acciones que impacta directamente en su trayectoria académica.

En el mismo orden de ideas, la forma en que los estudiantes universitarios distribuyen el tiempo ante la nueva expectativa que se general al ingresar a la universidad, es un factor determinante en la planeación de actividades, específicamente, en las referidas al aprendizaje y aprovechamiento del mismo. La forma de distribuir el tiempo de los estudiantes universitarios marca el camino a seguir en los años subsecuentes de su preparación universitaria, enfatizando la convivencia y la diversidad de sus actividades (Silas y Vázquez, 2021).

PRIMERA SECCIÓN. EL ESTUDIO NACIONAL.

En esta primera sección se da cuenta del estudio conducido en un sistema de universidades particulares en México. Los datos corresponden a una encuesta nacional. Este primer segmento se asume como un elemento informativo que de manera deductiva aporta información de corte amplio que puede ser constatada a través de la información que se presenta en la segunda sección. Baste por el momento señalar que los datos que se presentan en las siguientes páginas son de carácter más particular que el último segmento o sección.

MÉTODO

La información que se comparte en este segmento del texto se obtuvo como parte de un proyecto de investigación amplio denominado *El estudiante frente a la pantalla* y tenía la finalidad de recoger la experiencia de los estudiantes de educación superior “frente a la pantalla” por causa del confinamiento por COVID-19. Se trató de un estudio de carácter exploratorio ya que, como se ha señalado en otros momentos, es imposible lograr una muestra representativa del cuerpo estudiantil mexicano. Se trató entonces de un cuestionario con 38 preguntas, 26 de opción múltiple (básicamente Likert) y 12 abiertas. Los reactivos tipo Likert se modificaron pues se propusieron seis opciones de respuesta y no cinco, como suele hacerse, con la finalidad de establecer el polo positivo y negativo de las respuestas, ya que la neutralidad suele ser una alternativa cuando se desconoce la respuesta y pudiera ocasionar un sesgo en

las conclusiones del estudio. El instrumento se tuvo abierto en una plataforma comercial y se distribuyó la invitación a participar por correo electrónico entre diferentes universidades y organizaciones universitarias. Los datos que se presentan corresponden a una organización universitaria que incorpora más de una docena de instituciones particulares de educación superior en toda la República Mexicana y la suma de participaciones fue de 1,072 estudiantes de todas las instituciones. Dado el compromiso de confidencialidad no se pueden dar más información, baste decir que, pese a la alta participación, es imposible afirmar que se tiene representatividad estadística de la matrícula por lo que se reitera la idea de ser un estudio exploratorio que, sin embargo, aporta elementos interesantes para la reflexión.

RESULTADOS

En los siguientes segmentos se comparten la mayoría de los resultados en términos de relatos, experiencias y perspectivas a futuro, expresadas por los estudiantes. Se irán presentando de uno a uno y se incorporarán algunos comentarios explicativos.

Un primer elemento es el cambio de rutina que implicó la pandemia y el consecuente confinamiento. La expectativa de trabajo académico y vida cotidiana se modificaron. Los datos muestran que la realidad no corresponde a sus expectativas. Los jóvenes universitarios expresaron que antes del confinamiento su rutina diaria era de una forma y durante este año escolar resultó ser de otra, por lo que se vieron obligados a realizar variaciones en el tiempo

dedicado a ciertas actividades del día ordinario, respecto a la cantidad de horas que dedicaba antes y que después tuvieron que adaptar a una nueva realidad. El siguiente cuadro muestra las modificaciones en tiempo que hicieron en sus actividades durante el año escolar desde casa. Los estudiantes respondieron a diferentes preguntas sobre la cantidad de horas que pensaban dedicar a una serie de actividades y, cómo puede verse, unas pocas mantuvieron su nivel (asistir a clase) mientras que la mayoría tuvo variaciones significativas.

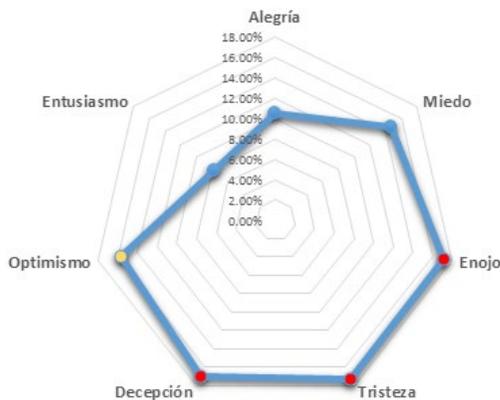
Tabla 1. Modificaciones de tiempo (horas promedio) de Jóvenes universitarios durante la pandemia.

Actividad	Pensaba dedicar (horas promedio)	Estoy dedicando (horas promedio)
Asistir a clase	6.7	6.8
Hacer tarea	2.4	3.8
Leer para escuela	1.7	2.2
Leer por gusto	1.7	1.5
Socializar con amigos	2.7	1.9
Transporte	1.8	0.7
Ejercicio y deporte	1.8	1.6
Recreación (Tv, internet, etc.)	2.1	2.9
Alimentos e higiene	2.4	2.8
Dormir	7.0	6.1
Otras	1.1	1.4

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la empatía, el trabajo en equipo, la adaptación a nuevas realidades, la resolución pacífica de conflictos o bien la elevación del grado de tolerancia o frustración en episodios o eventos vividos, la creatividad y proactividad en el aprendizaje; fueron otros cuestionamientos que se incluyeron en el estudio, mismos que permitieron conocer el desarrollo de las habilidades blandas en jóvenes universitarios en tiempos de pandemia. Al preguntarles las tres principales emociones experimentadas al ser estudiantes tras la pantalla, resultó en mayor porcentaje, experiencias de tristeza, enojo, decepción, optimismo y algunas veces miedo; asimismo, en menor medida la alegría y el entusiasmo, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 1. Emociones experimentadas por universitarios al ser estudiantes tras la pantalla.



Fuente: elaboración propia.

Estudiar frente a la pantalla resultó un reto por varias razones entre las que destacan la falta de práctica, falta de familiaridad y en menor medida la actitud hacia este tipo de traslado emergente. Cuando se les preguntó si consideraban que estudiar frente a la pantalla les resultaba menos / igual / más difícil que de manera presencial en el plantel, casi dos tercios (64.3%) de los estudiantes señalaron que era más difícil, mientras que proporciones menores decían que les resultaba menos difícil (18.2%) e igual de difícil (17.5%).

Sin duda, la experiencia del tránsito súbito a una manera novedosa e inesperada de aprender causó muchas y encontradas reacciones. Para conocerlas, se presentó una serie de calificativos positivos, neutros y negativos y se pidió a los estudiantes que eligieran los tres que estaban viviendo con más presencia. Las opciones de respuesta eran tres en el sentido concordante (de acuerdo, muy de acuerdo y completamente de acuerdo) y tres en el discordante (en desacuerdo, muy en desacuerdo y completamente en desacuerdo). Fue llamativo el perfil de los resultados en torno a las expresiones Negativas (marcadas en azul) que tuvieron un alto nivel de concordancia, ocupando los lugares primero y tercero en este aspecto. Por otro lado, los positivos (agradable, atractivo y empoderante) tuvieron la menor concordancia con entre tres y cuatro de cada diez estudiantes.

Tabla 2. Acuerdo o desacuerdo con calificativos.

Calificativo	% Desacuerdo	% Acuerdo
Estresante	12.95	87.05
Desafiante	14.18	85.82
Frustrante	19.75	80.25
Útil	38.56	61.44
Interesante	45.27	54.73
Agradable	59.55	40.45
Atractivo	65.12	34.88
Empoderante	69.19	30.81

Otro aspecto por destacar en la educación superior fue el proceso de enseñar y de aprender; los docentes tuvieron que diseñar planeaciones didácticas diferentes, atractivas e interesantes para sus alumnos, mismas que incluyeron una serie de estrategias encaminadas a la obtención de un mejor aprovechamiento en asignaturas teóricas, prácticas o de cualquier otra naturaleza. En la misma investigación se encontró que un alto porcentaje de jóvenes (63%) consideran que el trabajo académico realizado en vía remota es muy adecuado para las materias teóricas, sin embargo, gran parte de la población está en desacuerdo de que las materias prácticas, aplicadas o bajo metodología de intervención se impartan en entornos virtuales. Cabe destacar que la siguiente información, está basada en opiniones, sin embargo, en estudios más profundos, se pudiera constatar con estrategias implementadas que reflejen el impacto de la virtualidad en los niveles de aprendizaje logrado por los estudiantes. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Opiniones sobre el mejor aprovechamiento de las clases virtuales.

	Materias teóricas	Materias prácticas	Materias con proyectos de investigación	Materias con proyectos de intervención/ aplicación
Completo Desacuerdo	5.68%	48.11%	11.08%	30.78%
Muy Desacuerdo	3.88%	15.44%	7.01%	16.76%
Desacuerdo	9.75%	21.59%	18.75%	28.41%
Acuerdo	44.98%	10.80%	45.17%	17.99%
Muy Acuerdo	17.42%	1.99%	9.75%	3.79%
Completo Acuerdo	18.28%	2.08%	8.24%	2.27%

Fuente: elaboración propia.

Realizando un comparativo con su experiencia, una alta proporción de los estudiantes opinaron que el aprendizaje en temas universitarios y temas específicos de su carrera ha sido menor que el esperado; eso fue dicho por 40.1% y 52.3% respectivamente. Asimismo, aproximadamente 86% de los jóvenes expresó, que aun cuando sus calificaciones han sido mayores o igual a lo usual, el aprendizaje y la motivación han disminuido. Lo anterior se concentra a mayor detalle en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Aprovechamiento en calificaciones/Aprendizaje y Motivación de jóvenes universitarios.

	Calificaciones	Aprendizaje	Motivación
% Menor	13.7%	52.7%	69.6%
% Igual	55.1%	35.6%	21.4%
% Mayor	31.2%	11.7%	9.0%

Fuente: elaboración propia.

En lo referente al desarrollo de las habilidades blandas tras un poco más de un año de la enseñanza en casa, los estudiantes opinaron que vieron un menor desarrollo de la lectura analítica y la toma de notas claves para el estudio posterior. Sin embargo, en igual o mayor proporción desarrollaron habilidades de escritura académica, trabajo colaborativo, trabajo en plataformas web, estudio, autogestión, escucha activa, organización personal, puntualidad, pensamiento crítico, creatividad, asertividad/respeto a los otros y análisis de datos e información.

Los jóvenes universitarios se encontraron diferentes escenarios referentes a la calidad de la enseñanza, horas dedicadas al estudio, aprendizajes logrados, seguimiento a estudiantes en riesgo, entre otras. Un alto porcentaje (63.7%) opinó, que la calidad del trabajo académico tras la pantalla fue de menor calidad que en la prespecialidad; asimismo, un 54% afirma que ha resultado de menor utilidad lo aprendido en forma virtual que lo presencial, muy probablemente por la falta de práctica o intercambio de opiniones entre compañeros de clases y profesores.

Durante su primer periodo universitario, los jóvenes opinan que las clases que dictan los profesores, las evaluaciones de los aprendizajes, las retroalimentaciones a trabajos o tareas y la estructura de los cursos, ha sido en un mayor porcentaje, igual de lo que esperaban, en igual o mayor proporción se encuentra el uso de plataformas digitales y finalmente en igual o menor proporción las experiencias vividas.

Otro hallazgo importante es el cumplimiento de expectativas que tenían los jóvenes al tomar la enseñanza profesional universitaria en formato virtual desde casa; el 48.3% opina que, sí hubo algunas cosas que esperaba aprender y que no tuvo la oportunidad, entre algunas que mencionaron se encuentran: el aprender a utilizar de manera física los equipos para poder realizar una práctica, a experimentar por su propia mano las herramientas de unidades de laboratorios y talleres, hacer proyectos de manera manual y en grupos de discusión, debatir en clases, desarrollo de consultoría empresarial, esperaban una guía y no tanto un “aventarse a lo desconocido”, en sí; las opiniones estaban orientadas a las asignaturas que requieren horas de práctica para cumplir con el aprendizaje.

En contraparte, el 47% de los estudiantes opinaron que hay cosas que no esperaban aprender y que aprendieron, por ejemplo: el mejor uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información, uso de plataformas virtuales, trabajo en equipo, organización del tiempo, autoconocimiento, crecimiento y superación personal, por mencionar algunas.

Finalmente, el imaginario educativo de los estudiantes en torno a la formación profesional dentro y fuera del campus universitario, siempre ha sido un tema de reflexión y ocupación de las instituciones de educación superior. Resulta interesante conocer cómo imaginan los estudiantes una formación profesional integral que complemente la enseñanza áulica con la práctica educativa. En épocas normales, se contemplan escenarios para una educación dual a través de práctica profesional, estadías universitarias, movilidad estudiantil, por mencionar algunas de ellas; sin embargo, estas actividades se vieron truncadas a partir del confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19.

De igual forma, los alumnos compartieron sus vivencias sobre ser estudiantes de educación superior frente a la pantalla; en ellas destacan en su mayoría, estar de acuerdo con que el diseño de los cursos en plataforma que han tomado en general fue atractivo, las actividades que requirieron los cursos que tomaron fueron retadoras, sí llegaron a sentirse estudiantes universitarios y les agradaban las sesiones sincrónicas de clase ; sin embargo, expresaron que les hacía falta estar en el campus y no frente a la pantalla para formarse como habían soñado al entrar a profesional. Por otra parte, vieron a las plataformas virtuales como un lugar de encuentro y se acoplaron rápido a la forma de trabajo frente a la computadora; asimismo, les preocupaba estar en desventaja laboral comparado con profesionales que egresaron antes de la pandemia y finalmente estaban muy conscientes de las carencias que en un momento dado se reflejarían en su formación.

Para conocer mayores detalles de estas vivencias, el siguiente cuadro presenta los porcentajes de acuerdo y en desacuerdo de las afirmaciones que ahí se describen:

Tabla 5. Vivencias sobre ser estudiantes de educación superior frente a la pantalla

Calificativo	% Desacuerdo	% Acuerdo
Mi carrera se presta para esta modalidad de enseñanza remota	56.6	43.4
El diseño de los cursos en plataforma que he tomado es en general atractivo	41.9	58.1
Las actividades que piden los cursos que he tomado son en general retadoras	29.7	70.3
A pesar de estar estudiando frente a la pantalla, me siento un estudiante universitario	48.3	51.7
El campus / plantel y lo que ahí sucede me es indispensable para sentirme universitario	28.2	71.8
Me agradan las sesiones sincrónicas de clase porque me recuerdan el aula	49.9	50.1
Me hace falta estar en el campus / plantel, y no frente a la pantalla, para formarme como profesional	23.6	76.4
Con este tipo de educación remota el campus / plantel cede su lugar a las plataformas como lugar de encuentro	35.1	64.9
Me acoplé rápido a la forma de trabajo frente a la computadora	37.8	62.2
Me preocupa estar en desventaja laboral comparado con profesionales que egresaron antes de la pandemia	20.5	79.5
Me preocupa tener carencias en mi formación	12.7	87.3
Desarrollé el mismo nivel de habilidades que en la modalidad presencial	72.3	27.7

Para los jóvenes universitarios, el haber dejado de asistir al campus fue realmente un cambio repentino en su vida académica, sobre todo por la convivencia social y las actividades extra-académicas que desarrollaban de manera habitual. Para los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, el no haber asistido en un primer año al campus fue realmente impactante ya que ellos anhelan desde que inician sus estudios, ingresar a una universidad y vivir todas las experiencias relatadas por amigos, parientes, padres de familia y/o hermanos.

Los comentarios de mayor frecuencia en relación a lo que significaba para ellos asistir al campus fueron:

- Importante.
- Esencial.
- Motivante, relevante, fundamental.
- Importante para el desarrollo social y práctico dentro de la carrera.
- ...que me permite establecer relaciones personales y profesionales, además de brindarme oportunidades para emprender proyectos que aporten a mi desarrollo profesional.
- Parte de la formación académica y profesional.
- ...la experiencia me es inigualable y me encantaría volver lo antes posible.
- ...que me ayuda a forjar mis horizontes como estudiante y que es motivacional ya que pronto dejaré el campus y seré egresada de la universidad sin haber pasado mis últimos meses ahí junto

con la compañía de maestros y compañeros de grupo.

- Bastante fraternal.
- Es un lugar que brinda conocimiento científico y empírico, y que aporta al desarrollo de otras áreas de las personas además de la académica.
- ...indispensable para mi formación y crucial para ser una ingeniera que cuente con todas las capacidades y habilidades solicitadas por el mundo que me espera.
- ...único y esencial para mi aprendizaje en todos los sentidos.
- ...es parte de nuestra vida de universitarios.
- Indispensable tanto para la formación en sí, como para generar la motivación de la experiencia universitaria.
- Es algo que miras y te da gusto saber que estas a punto de iniciar la mejor etapa de tu vida.
- Donde te enseñan muchas cosas no solo en las aulas, es recreatividad, convivencia, desenvolverse en todos los sentidos.
- ...indispensable para desarrollarnos como profesionales, tener el sentimiento de ser universitarios y convivir e interactuar con mis compañeros.
- Importante para el ambiente social entre las personas que te encuentras rodeadas y no solo el simple hecho de estudiar, si no fomentar una sociedad de amigos.

- ...muy importante para nuestra vida universitaria sobre todo para los que pasamos nuestro primer año de universidad frente a una computadora. Ya que necesitamos tener esa convivencia con nuestros compañeros y maestros.
- Esencial para sentirte parte de la universidad
- Indispensable y no reemplazable

Cabe destacar que los jóvenes estuvieron convencidos que tras la experiencia de un año estudiando frente a la pantalla, les dio mayor oportunidad de desenvolverse en un mundo totalmente digitalizado, aun siendo nativos digitales, la modalidad les permitió conocer nuevas aplicaciones de la tecnología. Tras el año de estudios universitarios en casa, los jóvenes opinaron que algunas de las destrezas que desarrollaron fueron:

- Perder el miedo a las video llamadas.
- Habilidades mixtas sobre las plataformas digitales.
- Trabajar en línea.
- Realizar conferencias por video llamadas con profesionistas que se encuentran lejos y no puedan asistir al plantel.
- El uso de recursos tecnológicos y la implementación de plataformas virtuales en ambientes escolares.
- Autoaprendizaje, ya que los maestros no tienen tiempo para todos los alumnos.
- El uso de softwares y aplicaciones que facilitan el trabajo en línea.

- Organizar mis tiempos.
- Trabajo en equipo a través de la web.
- Comunicación vía redes sociales, plataformas o cualquier medio electrónico para realizar trabajos en equipo.
- ...Aprendí a expresarme un poco más.
- ...Ser más autónoma, experimentar mucho más y ser más arriesgada para trabajar, tomar decisiones, socializar de otras maneras y crear nuevos contactos, pensar y resolver problemáticas con mayor eficacia, utilizar las tecnologías de mejor manera.
- Gestión efectiva del tiempo, sentido de urgencia, tolerancia a la frustración
- Una mayor autonomía, una mejor solución de problemas, la mejor organización de tiempos y sobre todo un uso más adecuado de todos los sitios web.
- Responsabilidad y comprensión
- La organización, el liderazgo para trabajar en equipo.
- Comenzar a investigar y solucionar las cosas para resolverlas.
- Tal vez aprender a socializar más por vía internet, enseñarme a utilizar algunas otras plataformas, tener esa habilidad de tratar alguna persona por las redes sociales cuando se trata de vender algo o de socializar simplemente.
- La responsabilidad del manejo de tecnologías.
- Creatividad; enseñanza de la tecnología.

- ...Soy capaz de trabajar funcionalmente en línea, conectándome quizá así con personas de otros lugares de una forma laboral, simplemente prefiero o me acomodo más trabajando en un ambiente que no es mi casa.
- Más responsabilidad, empatía, manejo de la frustración y estrés, investigar por propia cuenta si quedaron dudas, el uso de algunas plataformas y adaptación de las mismas en tan solo 2 días.
- El uso de las tecnologías de forma más eficiente, pero de igual manera me parece una desventaja tomando en cuenta la sociedad líquida que se desvanece detrás de una computadora, no me parece que seguir en esta modalidad sea propicia para el desarrollo del yo.
- La gestión del tiempo; comprensión de lectura
- Paciencia
- Aprendí a ser más realista y conectar más con mis sentimientos.
- Autogestión, inteligencia emocional, mentalidad de crecimiento, liderazgo, motivación, creatividad, empatía, resiliencia, resolver problemas, agilidad, adaptabilidad, habilidades comunicativas.

En más de un sentido se puede afirmar que la experiencia de los jóvenes universitarios estudiando de manera emergente en casa, alejándose de su expectativa que era asistir al campus universitario tomar clases, platicar con jóvenes compañeros, establecer vínculos profesionales y académicos con sus profesores realizar actividades deportivas culturales o

de cualquier otro tipo y, especialmente, dedicar una buena parte de su tiempo a la reflexión y desarrollo de habilidades en un campus universitario, fue una situación frustrante y que, sin embargo, no fue calificada como algo inútil. Una gran cantidad de testimonios por parte de los estudiantes refiere que el esfuerzo realizado para desarrollar habilidades o adquirir aprendizajes en esta modalidad si bien no les fue agradable y evidentemente fue inesperado, ha reflejado el desarrollo de otras habilidades inesperadas. De alguna manera haber pasado por esta etapa difícil sí los prepara para un futuro tecnologizado ya sea laboral o educativo.

SEGUNDA SECCIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE NOROESTE

En respuesta a la situación de confinamiento descrito, la Universidad La Salle Noroeste no permaneció estática, para este fin diseñó e implementó un modelo alternativo denominado “*Híbrido-Flexible Centrado en la Persona*”; su objetivo fue conducir los procesos formativos de manera pertinente, dando respuesta a las necesidades que se tendrían que solventar en tiempo de pandemia, y coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la formación integral del estudiante.

El Modelo se denominó híbrido, por la combinación del uso de la tecnología para la instrucción remota con las experiencias presenciales teóricos-prácticas, tanto sincrónicas como asincrónicas. El término flexible, orientado a los ajustes necesarios para atender los requerimientos de los diferen-

tes planes de estudios de la oferta académica, la naturaleza del contenido en el programa del curso y las características de los actores del hecho educativo (estudiantes y maestros). Esto hacía significativo que cada asignatura tuviera un tratamiento diferenciado.

Asimismo, el modelo se centra en la persona y en aquellos que interactúan en su contexto familiar y escolar; además, promueve experiencias de aprendizaje cimentadas en la situación particular socio afectiva y cognitiva de los actores para favorecer la relación del contenido por aprender con sus intereses, emociones, conocimientos y capacidades adquiridas. Otro aspecto a considerar en este modelo era la búsqueda de la significatividad del aprendizaje en cada persona; se hace deseable una relación didáctica que fomente la socialización con los compañeros y con el facilitador, para la construcción colectiva de sentidos, aprovechando recursos tecnológicos adecuados. De tal forma que el aprendizaje lejos de ser vertical, es decir individual y centrado en el conocimiento, es horizontal y holístico al incorporar una diversidad de saberes para propiciar aprendizajes con sentido social. Desde esta perspectiva pedagógica horizontal, el docente tuvo la oportunidad de planificar estrategias de aprendizaje social y culturalmente relevantes, lo que a su vez generaba una correcta relacionalidad ciudadana, para el buen vivir.

Por otro lado, considera la mediación tecnológica como soporte estratégico para la administración de contenidos a través plataformas digitales.

La interacción de profesores y estudiantes en sesiones virtuales a través de herramientas de video enlace e interacción síncrona (Zoom, Google Meets y Microsoft Teams, entre otras). Adicionalmente, la capacitación y el acompañamiento de docentes y estudiantes, así como la comunicación con la familia fueron estrategias atingentes que dieron impacto y relevancia a un modelo educativo alternativo de manera temporal.

La siguiente figura ilustra de manera gráfica el modelo e incluye los elementos pedagógicos, la capacitación y acompañamiento de profesores y estudiantes y su formación en la rectitud académica en entorno híbrido.

Figura 2. Modelo Híbrido-Flexible centrado en la persona



Fuente: (Universidad La Salle Noroeste, 2020).

Tras esta nueva forma de enseñar y de aprender que surgió de la contingencia sanitaria provocada por el virus, y después de evaluar el modelo implementado, La Universidad La Salle Noroeste retomó entre otros muchos aspectos, las necesidades de responder y adaptar su quehacer educativo hacia la operatividad de un “*nuevo campus*”. Este cambio, sin duda, deja de ser una acción para convertirse en una necesidad, que desencadena un caudal de reflexiones que desembocan en la oportunidad de replantear los fundamentos del hecho educativo, en las ciencias del aprendizaje, las tecnologías de la información, los mercados laborales como escenarios donde los egresados ejercerán su profesión (Peralta, 2022).

Todo lo anterior generó la creación de una nueva estrategia educativa que involucra a la dimensión instruccional, referida al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la dimensión institucional, enfocada en la gestión y administración de este centro educativo⁴. En estas dos dimensiones surgen cuatro preguntas básicas que las recorren de manera transversal: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿a quién enseñar?

Prioritariamente ¿Qué enseñar?, referida específicamente al currículum, en primer lugar, una serie de conocimientos fundacionales que permitan al estudiante entender el mundo en el que vivimos, es decir, hacer mayor énfasis en los contenidos

⁴Material de apoyo : cátedra Prima “La universidad del mañana en un mundo post COVID-19, Dr. Julio Frenk Mora: <https://www.youtube.com/watch?v=ock1WdznxLk>

de las asignaturas de comunicación oral, escrita y visual; desarrollo de competencias comunes como la ética profesional, ética para la vida y bioética, con el fin de desarrollar el pensamiento reflexivo sobre las consecuencias morales de sus decisiones profesionales (Peralta, 2022) y finalmente el desarrollo de micro credenciales⁵ y/o certificaciones que avalen de manera acumulativa el conocimiento extracurricular que garantizan la calidad de los conocimientos adquiridos.

¿Cómo enseñar?, estructurar un cambio estratégico fundamental de la enseñanza escolarizada a la modalidad mixta y muy probablemente trasladar el campo educativo al campo laboral; es decir, una arquitectura en la gestión con mayor apertura hacia el aprendizaje permanente. Reforzar el enfoque por competencia y no referida como una simple destreza, sino como la integración de habilidades cognitivas complejas que impliquen el pensamiento crítico y creativo, así como la adopción de actitudes y valores para la vida, de tal forma que la educación superior impartida por la universidad La Salle Noroeste sea adaptable a modalidades flexibles y modulares que permitan la acumulación de competencias, destrezas y habilidades que respondan a los cambios que se generan en el entorno laboral de sus egresados.

⁵En relación a ¿cuándo enseñar?, aclarando que además de la profesión, se deberá de preparar a los estudiantes con conocimientos para la vida y que refuercen el aprendizaje de la carga curricular con especialidades que le permitan ampliar la gama de conocimientos generales sobre ámbitos relacionados con la profesión.

Enseñar a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, otorgando con ello nuevas oportunidades que superen las modalidades pasivas de la educación superior, de tal forma que pueda ofrecer una modalidad de aprendizaje que involucre esquemas activos, interactivos y personalizados con nuevas estrategias pedagógicas adaptadas a los espacios virtuales. (Peralta, 2022)

Finalmente, impartir conocimiento a partir de la simulación y realidad virtual, de tal forma que su adiestramiento se pueda realizar en escenarios remotos cuando la práctica represente situaciones de alto riesgo y/o se requiera de diferentes escenarios que permitan la toma efectiva de decisiones.

¿Cuándo enseñar?, El proceso de aprendizaje deberá de ser permanente, por tal motivo, la universidad La Salle Noroeste, ha contemplado en esta arquitectura más abierta, la creación de programas académicos que respondan a la demanda de especialistas y a una amplia oferta de la educación continua que permita profesionalizar a sus egresados en conocimientos novedosos y de vanguardia. Asimismo, en todos sus programas académicos, se incluirán certificaciones que apoyen la especialización en un área específica del conocimiento.

¿A QUIÉN ENSEÑAR?

[...]“Actualmente, el mundo del trabajo está dominado por el trabajo en equipo, lo que invita a abrazar las diferencias y respetar las perspectivas diferentes desde un respetuoso desacuerdo celebrando la riqueza de la diversidad de pensamiento y el diálogo cívico y constructivo” (Peralta, 2022, pág. 5)

La educación superior deberá de encaminarse a la preparación de líderes emergentes que estén en permanente aprendizaje, a personas que interactúen, aprendan y se integren a una comunidad del conocimiento específico de manera formal y continua. Por lo tanto, educar en una institución de educación superior con carisma lasallista, es llevar como estandarte distintivo, el compromiso, la fe, la fraternidad y el servicio. Asumir la misión universitaria ubicada en el contexto actual con una visión que proyecte la práctica educativa hacia la construcción del mejor de los futuros posibles y con un modelo de gestión con responsabilidad social.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, se puede decir que la experiencia educativa de jóvenes universitarios en tiempos de confinamiento resultó en gran medida bueno, debido a que descubrieron destrezas y habilidades que no habían puesto en práctica, así como la capacidad que tienen como seres humanos de enfrentar y resolver nuevos retos. Asimismo, descubrieron que están preparados para un mundo digitalizado, sin embargo; no dejan de lado la importancia de regresar al campus o plantel para socializar y vivir la fraternidad en la comunidad universitaria. Opinaron que la enseñanza remota, que en un inicio se planteaba de forma temporal, actualmente se vislumbra como una opción más para implementar modelos educativos alternativos que permitan conducir los procesos formativos de manera pertinente.

Aunado a lo anterior, después de la pandemia, los estudiantes esperan que la estructura de

sus cursos sea en mayor proporción en línea o en formato híbrido (combinación de presencial y virtual). Finalmente, se puede concluir que las experiencias que manifestaron los estudiantes tras un año de enseñanza en casa en mayor porcentaje fueron el miedo, la frustración, el enojo, la decepción, el coraje y la desesperación. En contraparte también concluyen que estas experiencias los fortalecieron como persona, pudieron recuperar en gran medida la convivencia en familia, administrar mejor su tiempo y reconocieron el valor que tienen todas las acciones que hicieron sus maestros y las instituciones educativas para enfrentar la pandemia.

Por otro lado, asumiendo la innegable responsabilidad institucional, el apresurado traslado de la educación a casa enfrentó a las instituciones educativas con diferentes tipos de incertidumbre: incertidumbre por probabilidad, por ambigüedad y por complejidad tal como las ha catalogado el Psicólogo Paul K.J. Han. (Han & Arora, 2011). Al tratarse de un nuevo escenario educativo en el que no era posible ponderar el nivel de riesgo de la situación o de las decisiones, por haber dudas sobre el desarrollo o el efecto de la pandemia y por tratarse de un evento frente al cual no teníamos experiencia

Por este motivo, hoy por hoy, es indispensable repensar la planeación institucional para poder enfrentar y resolver con pensamiento creativo e innovador el incierto futuro de la educación. La brecha en el aprendizaje de los estudiantes durante los poco más de dos años de confinamiento y la respuesta emergente a la que se vio forzada la educación en México, serán el eje transversal de la pla-

neación y efectividad de las instituciones educativas de aquí al futuro. El uso oportuno de las tecnologías de la información, la comunicación efectiva, la capacitación docente, el aprendizaje colaborativo en línea, el aprendizaje virtual, etcétera; deberán de ser elementos incluyentes en los programas y proyectos de toda institución de manera permanente

Finalmente, será prudente atender las innovaciones emergentes que surgieron a causa de la pandemia, tales como: la investigación y análisis para apoyar a los tomadores de decisiones en la formulación de estrategias para la continuidad educativa; los avances en el conocimiento basado en la investigación de las escuelas en el contexto de la pandemia, el desarrollo y disponibilidad de recursos educativos y tecnológicos y las plataformas en línea para estudiantes y maestros, incluidos los esfuerzos para apoyar la conectividad.

Asimismo, el desarrollo profesional para maestros, administradores de educación y padres de familia; el énfasis en la importancia de la atención al apoyo socioemocional a los estudiantes, el aprendizaje y la innovación Institucional y las innovaciones en la docencia que permitan medir el logro de los aprendizajes.

REFERENCIAS

Arboleda Toro, N. (2005) ABC de la Educación Virtual y a Distancia. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC. ISBN. 958-95140-6-5

- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 16 de Julio de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Grupo de Atención Educativa (GAE). (1 de Junio de 2020). Hablando acerca de las Habilidades Blandas o “soft skills”. (G. d. (GAE), Ed.) *Grupo de Atención Educativa (GAE)*, s/n. Recuperado el Julio de 2021, de <https://colegiogae.edu.mx/hablando-acerca-de-las-habilidades-blandas-o-soft-skills>
- Han, P. K., & Arora, N. (2011). *Variedades de incertidumbre en el cuidado de la salud: una taxonomía conceptual*. doi:10.1177/0272989X10393976
- Miguel, R. J. (2020). La Educación Superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. (U. Iberoamericana, Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 13-40.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Ginebra: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado el Julio de 2021, de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

- Patru, M. y Khvilon, E. (2002) Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias políticas y estrategias. UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_spa?posInSet=2&queryId=0b0d5edd-2799-4071-99dd-b4d18b0208e4
- Pérez Hernández, V.H. y Gaitán Rossi, P. (2020) Usos desiguales de “Aprende en Casa”. Apunte de política No. 18- Faro Educativo - INIDE - IBERO. <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/07/14/apunte-de-politica-n-18-usos-desiguales-de-aprende-en-casa/>
- Peralta, Á. P. (4 de Diciembre de 2022). La universidad del futuro. *La universidad del futuro*. Cd. Obregón, Sonora, México. Recuperado el 24 de Febrero de 2023, de <https://drive.google.com/drive/folders/1TggV5cSrSWFgOeZ5PDHJs9gC5cyuHle6>
- Rieble, S. (Mayo de 2020). *BID: Enfoque educación*. Recuperado el Agosto de 2021, de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesdecasa/>
- Silas Casillas, J., & Vázquez Rodríguez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 13-40. doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51>. ESPECIAL.402
- Universidad La Salle Noroeste. (2020). *Modelo Híbrido-Flexible centrado en la persona*. Cd. Obregón: La Salle Noroeste. Recuperado el 5 de Marzo de 2023, de <https://www.lasallenoroeste.edu.mx/>

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES (en orden de aparición)

María Bertha Fortoul Ollivier. Licenciatura en Pedagogía, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación y el Doctorado en Educación. Dictaminadora de los programas de actualización docente de la Secretaría de Educación Pública, del Programa Nacional de Posgrado de Calidad y de reportes de investigación en los Fondos Mixtos del CONAHCyT. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, en el nivel 1 en la subárea de educación.

Alfonso Luna Martínez. Licenciado en pedagogía, Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela (UPN); Doctor en Educación (UPN) y Posdoctor en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (AEFCM; Universidad de Alcalá en Madrid; OEI), director de nivel primaria en la Ciudad de México (SEP) y miembro activo del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología; así como de la Red de investigación educativa digital, poscolonial y humanista. Candidato a Investigador Nacional del SNI (desde el 2022) y a partir de enero de 2023, el jefe de Investigación de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la DGENAM, Ciudad de México.

Eusebio Olvera Reyes. Dr. en pensamiento complejo. Docente e investigador de tiempo completo en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”. Asesor de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153, Ecatepec. Mediador del Campus virtual Universidad de La Salle ciudad de México. Docente de Posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec. Director del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Líneas de investigación: Pensamiento complejo, tecnologías y educación especial.

María Anabell Covarrubias Díaz Couder. Maestría en Tecnologías de Información y Doctora en Educación por Universidad La Salle Noroeste, A.C. Ingeniera en Sistemas Computacionales por ITESM. A cargo de la Coordinación de investigación de Universidad La Salle Noroeste, México. Forma parte del claustro académico desde hace 30 años, del área de las TIC e Investigación, en la Licenciatura, Maestría y Doctorado de la universidad. Imparte cursos en el Instituto Tecnológico de Sonora del área de Ingeniería de Sw y la Maestría en Administración de Tecnologías de Información. Encargada de la Revista Ju'unea Revista de Investigación y El principio de la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación en torno al desarrollo de aplicaciones tecnológicas para procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de gestión de proyectos de desarrollo de software. Desde el 2021 se le otorgó el nombramiento de Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores del CONACHyT.

Alejandro Méndez González. Licenciado en Filosofía, Docente investigador en el área de formación humana y cristiana, en ciencias sociales y humanidades. Maestría en Liderazgo y Gestión de Instituciones Educativas. Es miembro colaborador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Julio César Chapa Martell. Arquitecto por la Universidad Autónoma de Nuevo León y tiene el grado de Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey. Fue director fundador del Departamento de Pastoral Universitaria de la Arquidiócesis de Monterrey. Además, fue asesor latinoamericano del Programa de Pastoral Universitaria del Departamento de Cultura y Educación del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). Dentro de su trayectoria en el mundo universitario, el Mtro. Julio César creó programas extracurriculares para el fortalecimiento de la educación ética y humanista de algunas universidades del estado de Nuevo León, como la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Monterrey entre otras. Actualmente es Coordinador del área de Proyección de la Educación Lasallista que concentra los programas de pastoral educativa, calidad lasallista e investigación educativa en La Salle Distrito México Norte.

José Humberto Salguero Antelo. Doctor en Educación por la Universidad La Salle Noroeste. Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, México.

Licenciado en Ciencias de la Educación, por el CENEVA acuerdo 286. Integrante de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL) y miembro del Seminario Permanente sobre la Nueva Epistemología (SPINE). Profesor investigador de la Universidad La Salle Noroeste, Ciudad Obregón, México. Las líneas de investigación son la formación integral, la epistemología, y estudios sociales sobre la educación.

Carlos Arturo De León Vela. Maestría en Gestión Educativa por la Universidad La Salle Nezahualcóyotl. Doctorando en Educación por la Universidad La Salle Noroeste. Especialidad en Desarrollo Humano por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. Licenciado en Psicología por la Universidad del Valle de México. Forma parte del claustro académico desde hace trece años en las áreas afines a su formación, con especial énfasis en el desarrollo humano y el acompañamiento a procesos socioemocionales desde el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers. Actualmente coordina el desarrollo de programas de formación en acompañamiento dirigido a colaboradores de las obras educativas del Distrito Lasallista de México Norte. Se ha dedicado a gestionar la formación integral de jóvenes universitarios tanto en la Universidad La Salle Chihuahua como en la Universidad La Salle Saltillo donde es Director de Extensión Universitaria.

Moisés Waismann. Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Mestre em Agronegócios pelo Programa de Pós-

Graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Graduado em Ciências Econômicas pela UFRGS (1990). Professor pesquisador e Coordenador da Linha de Pesquisa em Memória e Gestão Cultural do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa de Estratégias Regionais. Membro do Conselho Municipal de Cultura de Canoas e do Comitê Municipal de Economia Criativa de Porto Alegre. Coordenador do Observatório Unilasalle: Trabalho, Gestão e Políticas Públicas. Investiga assuntos relacionados ao trabalho e educação, ao mercado de trabalho, a economia da educação, ao ensino superior, as políticas públicas, as políticas públicas para educação, a economia da cultura, a cultura, a economia criativa e a moda. Participa, como pesquisador, do Núcleo Porto Alegre do Observatório das Metrôpoles (INCT/CNPq).

Jaime Echeverría García Psicólogo de profesión y doctor en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Entre sus publicaciones se encuentran: Los locos de ayer. Enfermedad y desviación en el México antiguo, y Extranjeros y marginados en el mundo mexicana. Su línea de investigación es la confluencia de la psicología, la antropología y la historia en el estudio de la alteridad y la cultura. Actualmente, se desempeña como profesor de tiempo completo e investigador en la Vicerrectoría de Investigación

de la Universidad La Salle México. Dirige el Grupo de Investigación, Desarrollo e innovación (GI+D+i) “Educación con poblaciones vulnerables”.

Margarita Rosa Rendón Fernández. Soy docente de tiempo completo e investigadora de la Universidad de La Salle, Colombia. Pertenezco a la Escuela de ciencias Básicas en el área de química, Miembro fundador de la RED RIDUL Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista, miembro fundador de la RED DE DEPARTAMENTOS DE CIENCIAS BASICAS en Colombia. Estudió la Maestría en docencia de la química en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la licenciatura en química en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia. Ha publicado libros y capítulos de libro, sobre didáctica y docencia universitaria, así como artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales, pertenece a los Grupos de Investigación “Resolución de Problemas, Evaluación y Dificultades de Aprendizaje (PREVADIA), “Brecha digital y Didáctica crítica e interculturalidad en la universidad lasallista - estudio internacional” de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL).

Judite Sanson de Bem. Possui Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), Mestrado em Economia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), Doutorado em História Ibéro- Americana pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Pós-doutorado em Geografia da UFRGS no Projeto: Direito à cidade, financeirização

e transformações no regime urbano na metrópole de Porto Alegre/RS. Professora do Mestrado Profissional e Doutorado Acadêmico em Memória Social e Bens Culturais da UNILASALLE. Possui experiência em Economia, com ênfase no Crescimento, Economia da Cultura, Economia do Trabalho, Planejamento Regional, Economia Ambiental, Economia Regional e Urbana. Responsável pelo estudo e desenvolvimento da análise econômica do COREDE Sinos-RS. Trabalha principalmente nos seguintes temas: Economia da Cultura, Indústrias Criativas, Desenvolvimento Regional e Urbano, Economia do Trabalho, Economia do Meio Ambiente. Participa, como pesquisadora, do Núcleo Porto Alegre do Observatório das Metrôpoles (INCT/CNPq).

Cecilia Vallejos-Parás. Maestra de tiempo completo e investigadora de la Universidad La Salle, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y miembro de la International Observatory of School Climate and Violence Prevention, así como de la Red de Disciplina, Convivencia y Violencia Escolar del COMIE. Estudió el doctorado en Ciencias Sociales y Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana, la maestría en Análisis Político y Medios de Información en el ITESM, la licenciatura en Traducción de Lenguas en la Universidad Intercontinental, así como terminó los estudios de la licenciatura en Sociología por parte de la UNAM. Ha publicado artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales y varios capítulos de libros sobre convivencia escolar, derechos de los niños, niñas y adolescentes en la educación,

violencia en la escuela, cultura ciudadana y cultura para la paz, entre otros. Es coeditora de la Revista Científica de Investigación de La Salle México y pertenece a los Grupos de Investigación “Educación con poblaciones vulnerables” de la Universidad La Salle México, y “Brecha digital y docencia lasallista” de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL).

Felipe Gaytán Alcalá. Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México. Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara. Ha realizado proyectos de investigación financiados como lo son: Laicidad y Secularización, construcción de indicadores, Multiculturalismo y laicidad, un debate entre México y Canadá, Democracia Cristiana y Gobernanza Política, Indicadores para la laicidad, Observatorio Para la Laicidad y La Cultura Política, Estudio comparativo sobre la participación de la iglesia en el espacio público: Iglesia anglicana en Liverpool UK y Ciudad de México. Ha realizado varias publicaciones. Su línea de investigación es entorno a los derechos humanos, laicidad, cultura, religión, biopolítica.

Celina Gastelum Acosta. Maestría en Tecnologías de Información y Doctorante en Educación por la Universidad La Salle Noroeste, A.C. Ingeniera en Sistemas Computacionales por ITESM. A cargo de la Biblioteca y Plataformas Virtuales de la Universidad La Salle Noroeste, México. Forma parte del claustro

académico desde hace 27 años, del área de las TIC e Investigación, en la Licenciatura, Maestría de la universidad. Imparte cursos en el Instituto Tecnológico de Sonora del área de Ingeniería de Sw y en Ingeniería Civil, en Posgrado en Universidad Tecmilenio en la materia de Metodología de la Investigación, y Desarrollo de Proyectos para maestría Administración de Negocios área calidad, Administración de Negocios Área de Finanzas.

Leonardo Jiménez Loza. Licenciado en comunicación por la Universidad de León, Mtro. en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mtro. en Métodos Estadísticos por Centro CONAHCYT de Investigación en Matemáticas (CIMAT) y candidato a Dr. en Ciencias Sociales y Sistemas Complejos por la Universidad Iberoamericana León. Cuenta con más de 20 años de experiencia docente en educación superior. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación relacionados con el ámbito de la profesión académica y los procesos de socialización de estudiantes universitarios. Ha colaborado como académico en diferentes universidades públicas y privadas de México. Durante poco más de 10 años participó como instructor en el área de Educación Continua de la ANUIES. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Universidad La Salle México.

Juan Carlos Silas Casillas. Doctorado en Educational Policy and Leadership en la Universidad de Kansas en el año 2000, cuenta con una maestría en Educación y Licenciatura en Psicología Educativa

por la Universidad del Valle de Atemajac en Guadalajara. De 2004 al 2008 se desempeñó como director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP) en la Universidad de Monterrey. Del 2008 a la fecha es investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Desde 2016 es el coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus temas de investigación y publicación se enfocan en el balance-público privado en la educación superior, la relación entre las instituciones educativas y la comunidad y el pensamiento científico – crítico en alumnos universitarios.

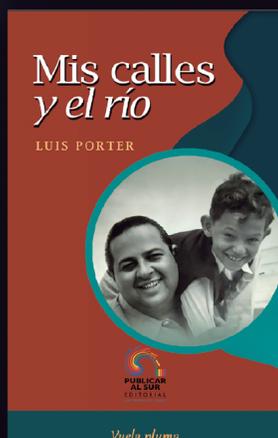
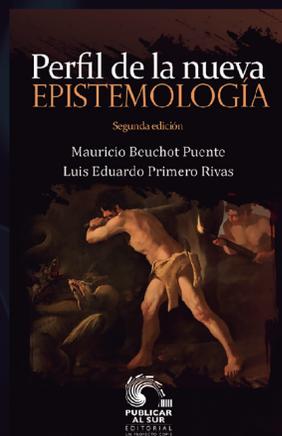
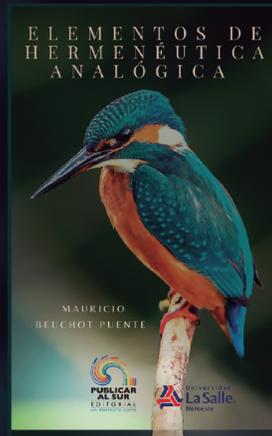
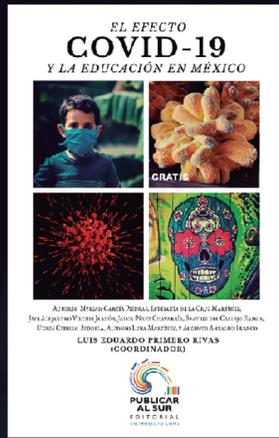
Mónica Vívian Mascareño. Ingeniero Industrial de profesión, cuenta con una maestría en Administración de Empresas con enfoque en Finanzas, cuenta con el grado de Doctora en Educación con una línea de investigación en evaluación docente e institucional. Actualmente se desempeña como Vicerrectora Académica de la Universidad La Salle Noroeste. Tiene a su cargo toda la oferta académica de la universidad, misma que incluye Profesional Asociado, Licenciaturas, Especialidad y Posgrados. Imparte cátedra en el programa de Doctorado en educación y de derecho de la universidad. Forma parte del equipo propietario del coloquio doctoral de la institución.

Brechas educativas y digitales:
una mirada desde los sujetos,
de M. Covarrubias, C. Vallejos
& M. Fortoul (Coordinadoras),

Se terminó de imprimir en
octubre del 2023 en Solar,
Servicios Editoriales, S. A. de
C. V.,

Calle 2, Número 21, Colonia
San Pedro de los Pinos,
Ciudad de México.

En su composición se usaron
fuentes de
la familia Source Serif Variable.
Tiraje: 1000 ejemplares



Este libro intitulado *Brechas educativas y digitales: una mirada desde los sujetos* nos acerca a disertaciones y a investigaciones realizadas sobre la vinculación entre prácticas institucionales y de enseñanza de escuelas de diferentes niveles educativos, las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) y las dinámicas personales, familiares y societales de distintos agentes durante el confinamiento por Covid 19. Múltiples temáticas se encuentran presentes: complejidad e incertidumbre, brechas digitales, prácticas institucionales y docentes, modelos educativos, percepciones sobre la tecnología, roles e identidades. Este texto reconoce que la comprensión de los fenómenos sociales es de naturaleza multidimensional, no lineal, lo que conlleva la no aceptación de un “pensamiento único” ni en las miradas epistemológicas y teóricas, ni en las políticas, ni las posibilidades de acción de los sujetos y las instituciones.

Desde hace varios años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha buscado caracterizar e impulsar en los distintos países del mundo el desarrollo de políticas, líneas de acción y estrategias para las Sociedades de Conocimiento en torno a cuatro pilares, dos de los cuales el acceso global a la información y al entendimiento, y el aprendizaje de calidad para todos (UNESCO, 2005)- aunado a la pandemia del Covid 19, forman parte de este macrocontexto actual que enmarcan, signan y son a su vez signados por los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje.