

RECONOCIMIENTO DE POSIBLES PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN EL CONTEXTO
DEL COVID- 19

Luisa Fernanda Ocampo Marín

Angélica María Sánchez Serna

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela de Español y Comunicación Audiovisual

Licenciatura En Comunicación E Informática Educativa

Pereira

2021

RECONOCIMIENTO DE POSIBLES PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN EL CONTEXTO
DEL COVID- 19

Luisa Fernanda Ocampo Marín

Angélica María Sánchez Serna

Asesor:

Andrés Camilo Agudelo Vergara

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela de Español y Comunicación Audiovisual

Licenciatura En Comunicación E Informática Educativa

Pereira

2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
FASE 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	6
OBJETIVOS	7
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
JUSTIFICACIÓN	8
MARCO REFERENCIAL	10
INTRODUCCIÓN	10
PEDAGOGÍAS EMERGENTES	14
EJES TEMÁTICOS	16
EJE INSTITUCIONAL	17
EJE LEGAL	18
EJE DE ACCIONES EDUCATIVAS	20
EJE DE LOS ACTORES BENEFICIADOS	22
METODOLOGÍA	23
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	24
• Técnicas de recolección de datos	24
• Instrumentos de recolección de datos	26
FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN:	26
FASE 2: TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE DATOS	29
DIARIOS DE CAMPO:	29
ENTREVISTAS	35
REPOSITORIO MULTIMEDIA	49
FASE 3: ANÁLISIS DE DATOS Y CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL	51
FASE 4: HALLAZGOS Y MODOS DE VISUALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	61
FASE 5: CONCLUSIONES DEL TRABAJO	102
ANEXOS	109
Anexo 1 - Eje Legal e Institucional	109
Anexo 2 - Diario de campo Luisa Fernanda Ocampo Marín:	109
Anexo 3 - Diario de campo Angélica María Sánchez Serna:	109
Anexo 4 - Repositorio multimedia	109
Anexo 5 - Entrevista estudiantes:	110

Anexo 6 - Entrevista docentes:	110
Anexo 7- Diario de campo Luisa Fernanda Ocampo Marín con tratamiento:	110
Anexo 8 - Diario de campo Angélica María Sánchez Serna con tratamiento:	110
Anexo 9 - Diario de campo general de reconocimiento de contexto con tratamiento:	110
Anexo 10 - Entrevista estudiantes con tratamiento:	110
Anexo 11 - Entrevista docentes con tratamiento:	111
Anexo 12 - Análisis de datos:	111
BIBLIOGRAFÍA	111
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1	18
Tabla 2	56

INTRODUCCIÓN

Durante el inicio del año 2020, la humanidad se detuvo a causa de la pandemia generada por el COVID-19, puesto que ningún sistema estaba preparado para afrontar una situación de esa magnitud, en donde la solución inmediata fue quedarse en casa y empezar a generar estrategias sobre la marcha que permitieran la continuidad de las tareas cotidianas que se llevaban a cabo antes de la emergencia. Todos los campos se vieron obligados a transformar sus formas y procesos de desempeño, donde la educación no se quedó atrás y se trasladó a los recursos digitales, sin saber el desafío al cual se estaba enfrentando.

Por ende, surge la necesidad de narrar lo acontecido a través de una sistematización, la cual consiste en el análisis de la experiencia pedagógica en medio de este contexto, donde el interés es el proceso lógico que funcionó en este tiempo, específicamente con el quehacer educativo de la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Federal de Ouro Preto y la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La investigación se dirige a observar cómo fue el plan de contingencia del sistema educativo y cuál fue el impacto del mismo para los estudiantes y los profesores, tanto académica como emocionalmente. Ésto con el fin de detectar pedagogías emergentes dadas dentro de la modalidad virtual que se implementó para no detener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe resaltar que la sistematización tiene como fin la recolección y recuperación de datos generados a partir de una experiencia, por lo que esta modalidad de investigación es pertinente para dejar un registro sobre el surgimiento de estrategias, dinámicas y elementos en el contexto académico de la emergencia sanitaria.

FASE 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el segundo semestre del año 2019, salieron dos convocatorias de becas parciales, es decir, que incluían alimentación y vivienda en el país de destino; estas eran la Beca PILA (Programa Intercambio Académico Latinoamericano Argentina - Colombia) y la Beca BRACOL (Brasil - Colombia), a las cuales dos estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa hicieron la postulación y salieron beneficiadas por éstas. La movilidad académica se dio para el primer semestre del año 2020, dando inicio semanas antes de ser declarada la emergencia sanitaria generada por el COVID-19, sin contar que éste sería un obstáculo para las estudiantes, pues ellas ya se encontraban en las universidades de destino, y por lógicas razones, el intercambio se vio frustrado e interrumpido.

En dicha interrupción, se notó que la educación en las universidades directamente involucradas en los intercambios, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil) y Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), decidieron continuar con herramientas virtuales, por lo que se llegó a la conclusión de que los profesores seguían con las mismas estrategias que en la presencialidad, ya que ningún sistema estaba preparado para la contingencia de la pandemia, por ello se plantearon metodologías virtuales de enseñanza y aprendizaje con los elementos que se tenían en el momento.

Desde la experiencia personal, se observó una desmotivación generalizada en los compañeros estudiantes debido a que se presentaba una linealidad en la enseñanza, dado que se dictaban clases magistrales pero ahora mediadas por la virtualidad. Esto generaba que

algunos estudiantes no quisieran continuar con el proceso, puesto que no les parecía igual el aprendizaje virtual en comparación con el presencial, teniendo en cuenta que el tema de pánico social y miedo tampoco ayudaba mucho.

Con todo este contexto problemático en relación a las metodologías y pedagogías de enseñanza, surgió la pregunta de si en la mayoría de las asignaturas de ambas carreras e instituciones se estaban aplicando los mismos métodos o si habían algunas ideas emergentes un poco más creativas con respecto al modo de afrontar la educación a distancia por medio de tecnologías digitales. De ahí se pensó en buscar un modo de sistematizar dichas experiencias docentes y, con ello, poder comprender la forma en que estas instituciones latinoamericanas estaban afrontando pedagógicamente la contingencia, puesto que la sistematización, como metodología de investigación, abre la oportunidad no sólo de recopilar información sino también de hacer una reflexión a partir de una experiencia que puede ser individual o colectiva.

De este modo, y entendiendo que la sistematización no solo sirve para recoger y caracterizar experiencias pedagógicas, sino también para dejar un registro que le aporte significativamente a los modelos educativos de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (LCIE), surgió la duda sobre cuál es el modo adecuado de sistematizar las experiencias, cuáles de ellas son las más relevantes y generalizadas al interior de los programas, cuáles se podrían definir como apuestas pedagógicas emergentes y, finalmente, bajo qué conceptos se podría caracterizarlas. Con lo anterior, se considera que una estrategia de sistematización resultaría adecuada para poder responder a las preguntas anteriores.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles fueron las pedagogías emergentes que tuvieron lugar durante la explosión de la pandemia del Covid19 en las universidades Tecnológica de Pereira, Federal de Ouro Preto y Nacional de Río Cuarto?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar las experiencias pedagógicas emergentes durante la contingencia del COVID-19 entre marzo y diciembre del año 2020 en las instituciones Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil, y la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, a partir de una estrategia de sistematización capaz de recuperar, analizar y caracterizar estas apuestas de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de una educación a distancia a nivel latinoamericano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las perspectivas pedagógicas y didácticas de los actores involucrados en las experiencias educativas mediadas con TIC, tanto de estudiantes como de docentes.
- Sistematizar las experiencias pedagógicas personales de las estudiantes involucradas.
- Recoger y analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de carácter ‘emergentes’ dadas en el marco de la pandemia durante el año 2020.
- Contribuir a la reflexión teórica sobre pedagogías emergentes surgidas desde las experiencias dadas en la emergencia sanitaria.

JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta la situación actual frente la pandemia por el COVID - 19, los diversos entornos y ámbitos sociales se vieron obligados a adaptarse a un contexto reducido en muchos casos a la virtualidad como estrategia prioritaria para llevar a cabo las diferentes actividades de la sociedad. De la misma manera la educación superior se vio afectada puesto que el contexto pandémico forzó la implementación de diferentes estrategias, pensadas para dar respuesta y rápida solución a lo que estaba pasando en el mundo, por lo cual la más eficaz fue a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

En este sentido, una sistematización puede dar cuenta de la manera en la que las universidades enfrentaron la contingencia, cuáles fueron sus metodologías y pedagogías emergentes y cuál fue su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje durante el año 2020.

Desde el “Encuentro de Sistematización de Experiencias” realizado por Dimensión Educativa (2004), se menciona que:

La sistematización, como práctica de investigación social reteje y teje argumentaciones, las válida, las hace plausibles; buscando el encuentro legitimador de los acuerdos discursivos. Esta tarea investigativa así entendida, aporta a la regeneración del tejido social y a la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales.
(p.14)

En este caso, la sistematización no aportaría directamente a la regeneración del tejido

social, en cambio sí aportaría a dar cuenta del tejido pedagógico que se ha trenzado con la pandemia. Se sabe que ante esta emergencia de salud pública y de cuarentena obligatoria, muchos procesos también entraron en crisis, algunos se rompieron y se cancelaron, otros se modificaron y por supuesto, no están exentos de deteriorarse.

Por eso es que la regeneración del tejido pedagógico resulta de mucha urgencia y más si no se tienen claridades con respecto a cómo y cuándo se volverán a las aulas en medio de una situación en la que prima la incertidumbre para el sistema educativo. De igual forma, la situación de pandemia ha generado nuevas redes y conexiones en la enseñanza que antes no se tenían en cuenta y al mismo tiempo se evidencia la brecha que ha existido entre la presencialidad y la virtualidad.

Además de lo anterior, la sistematización se encarga de recopilar información a través de la experiencia y permite reflexionar sobre dichas vivencias de forma directa con el fenómeno. Por ese motivo, se visualizó la sistematización como el medio más inmediato para dar respuesta a la necesidad de dejar un registro sobre cómo fue el plan de contingencia de tres Instituciones de Educación Superior y su impacto en estudiantes y profesores.

Adicionalmente, la sistematización actúa como un recurso que no solo registra y analiza la experiencia, sino que también permite presentar planes de mejoramiento para que las instituciones educativas puedan acortar la brecha ya mencionada, teniendo en cuenta que es necesario contrastar las pedagogías tradicionales con las que van surgiendo de acuerdo al contexto en el que se encuentre, en este caso, la pandemia generada por el COVID-19.

MARCO REFERENCIAL

INTRODUCCIÓN

Dada la naturaleza de este trabajo, resulta de gran importancia ubicar las experiencias pedagógicas que se desean sistematizar en algún marco teórico determinado. Por ello, el concepto de ‘experiencias pedagógicas’ es clave en esta discusión y, particularmente, el concepto de pedagogía. Las discusiones alrededor de lo que es pedagogía son muy amplias y divergentes. Por un lado, se tiene una postura analítica y lógica formal de la pedagogía como la propuesta por Germán Carvajal en su comentado artículo de la lógica del concepto de Pedagogía (Carvajal, 2005). Allí el autor es capaz, a partir del método analítico, de distinguir con bastante claridad entre pedagogía y didáctica. La primera sería todo el saber operativo y administrativo con el que se elabora la prescripción de la formación, en otras palabras, es todo el *saber cómo* acerca de la formación y cuáles deben ser las rutas curriculares para que estas se lleven a cabo. Dicho ‘saber cómo’ requiere que el pedagogo reflexione sobre las ciencias que ofrecen los insumos cognitivos, pero además, debe reflexionar sobre la filosofía y la historia para poder determinar así, cuáles son los valores sociales que deben ser interiorizados por el educando que está adscrito al plan de formación. Por su parte, la didáctica no es tanto un saber acerca del plan de formación en general, sino más bien un saber acerca de la instrucción directa que se tiene con el aprendiz. El didacta es un instructor y el pedagogo es un administrador de la formación en general (Carvajal, 2005).

En este punto es fundamental hacer la distinción conceptual entre: pedagogía y didáctica, donde la primera, según Flórez y Tobón (2001) se refiere a:

... el campo disciplinar de la pedagogía se configura por series de conceptos, teorías y principios generales, modelos y estrategias de enseñanza condiciones de enseñabilidad y diseños de enseñanza de las ciencias en sus aspectos macro y microcurriculares; también por aquellas experiencias de enseñanza en las que se aplica algún concepto o teoría pedagógica, y por supuesto por métodos de construcción de nuevo conocimiento pedagógico teórico o aplicado. (p. 23)

En otras palabras, según Carvajal (2005) la pedagogía determina cómo debe darse el proceso de formación en torno a la división y duración de sus fases en el tiempo, los contenidos y la organización de éstos, y los criterios de control del proceso. De igual forma, se tienen en cuenta dos elementos significativos dentro del acto de instrucción; el primero tiene que ver con el sujeto que aprende, y el segundo sobre el insumo cognitivo que ha de aprender ese sujeto (la materia que enseña), dicho insumo está determinado por la planificación curricular previa.

Asimismo, la didáctica es la técnica sobre la ejecución del acto de instrucción, ésta consiste en el diseño de la estrategia por la que el sujeto que aprende tendrá la experiencia a partir de la cual asimilará unas habilidades determinadas por un conocimiento. Conocer al que aprende y conocer lo aprendido son las condiciones del acto de instrucción; de estos conocimientos se deriva la prescripción didáctica.

Por otro lado, Pla et al., (2010) establece una relación entre la Pedagogía y la Didáctica, donde se indica que

La Didáctica es una rama de la Pedagogía, que adquiere el carácter de ciencia en la

medida que estudia un nivel cualitativo de organización del proceso educativo que posee peculiaridades, que tienen que ver con las relaciones internas que se producen entre el educador y el alumno mediados por los componentes: objetivos, contenidos, métodos, formas, medios, evaluación desde un objeto preciso del conocimiento.

(p.18)

Por lo anterior, esta sistematización apunta a recoger acciones y estrategias emergentes, las cuales son el lenguaje de la didáctica y el medio por donde se expresa la pedagogía. Se hace referencia al término ‘emergente’ como la construcción de acciones, cambios didácticos, metodológicos, y estrategias innovadoras que no se daban dentro del contexto de la presencialidad, en donde se rescata cualquier *elemento creativo* llevado a cabo por lo docentes, dibujando a futuro otros modos de visualizar la educación.

En otro plano, hay otras propuestas menos analíticas y más interpretativas y reflexivas. Propuestas que consisten en integrar la pedagogía y la didáctica en un cuerpo de prácticas de diálogo, interacción, debate y discusión crítica. En otros términos, en estos modelos no hay tanta verticalidad, como bien lo asumiría Carvajal al afirmar que el pedagogo planea la formación y el didacta la ejecuta en la instrucción, sino que habría mayor horizontalidad. Pues el docente es didacta y pedagogo al mismo tiempo, no solo es un instructor sino un sujeto reflexivo. Estas propuestas dialógicas son muy características en Latinoamérica debido a la necesidad histórica de construir modelos pedagógicos propios que puedan hacer frente a las desigualdades sociales, a la pobreza y a la miseria de muchos países de este continente. El referente principal en esta línea dialógica es Paulo Freire. Este autor brasileño plantea lo que en su *Pedagogía del oprimido* llamó como la *dialoguicidad*

(Freire, 2005). Planteamiento este que consiste en hacer un proceso de diálogo crítico y no complaciente al interior de la educación. Un diálogo que debe incorporar la inserción a la historia tanto de los educadores como de los educandos, inserción que les permitiría liberarse de las injusticias y desigualdades que se reproducen de hecho en la misma escuela. En efecto, para Freire el educador también aprende y el educando también enseña, aspecto clave que se relaciona con su propuesta principal de superar la contradicción histórica entre opresores y oprimidos (Freire, 2005).

Con lo anterior, esta propuesta de sistematización asume el concepto de ‘experiencias pedagógicas’ como aquellas experiencias que viven no solo los educadores sino también los educandos al interior del proceso formativo. Y es por esto que no solo se tendrán en cuenta las metodologías de enseñanza sino las experiencias de aprendizaje, pues, tomando en cuenta la noción integradora y crítica de pedagogía de Freire, el proceso pedagógico en sí debe incluir docentes y estudiantes, pues ambos son ejecutores de la formación pero también elaboradores de su propio camino educativo. En ese sentido, una sistematización de experiencias pedagógicas debe incluir las vivencias docentes y estudiantiles al interior del aula, en este caso, al interior del aula mediada con TIC.

Ahora bien, además de aclarar la noción de experiencias pedagógicas, también es necesario ahondar en lo que finalmente se quiere evidenciar con la sistematización, esto es, si en la pandemia se dieron o no pedagogías emergentes. De ahí que sea importante hablar un poco más acerca de este último concepto.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Para abordar el tema de Pedagogías emergentes dentro del contexto del COVID-19, es necesario considerar los aportes de varios autores que han hablado del concepto de pedagogías emergentes de forma directa o indirecta en sus obras, para ello se debe empezar por definir el concepto de las mismas, donde se toma de referente la descripción de Adell y Castañeda (2012) en la cual dicen que son:

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (p.15)

Por ello, la concepción de aprendizaje se transforma y se visualiza de una manera más amplia, con lo cual significa que “el hecho de que el conocimiento pueda ser un nodo de una red y que cualquier red pueda proporcionar conocimiento significa que todo y todos podemos ser recursos para el aprendizaje” (Gros, 2015, p.61). Con lo cual, el estudiante empieza a tener un abanico diverso de posibilidades donde puede aprender de todo y cada persona que se encuentre en la red.

Tres elementos esenciales dentro de la concepción de las pedagogías emergentes son el aprendizaje sin fisura, el aprendizaje ubicuo y los entornos personales de aprendizaje (PLEs), donde el aprendizaje sin fisuras se da en diferentes contextos y se puede observar a lo largo de toda la vida de una persona, la cual ésta experimentada de manera continua situaciones de aprendizajes por medio de diversas tecnologías y contextos (Sharples et al.,

2012). Por otro lado, al referirse al aprendizaje ubicuo se trata de “una situación o contexto educativo generalizado u omnipresente, en el que incluso el estudiante puede estar aprendiendo sin ser completamente consciente”(Gros, 2015, p.61). Este tipo de aprendizaje presenta permanencia, accesibilidad, inmediatez e interactividad; de la mano de éste y el aprendizaje sin fisura proponen que el individuo se vea en la necesidad de generar espacios personales donde éste pueda ejercer el control de su propio aprendizaje, con ello, se dan los entornos personales de aprendizaje (PLEs), que buscan dar a las necesidades y disposiciones de aprendizaje constante de los estudiantes (Gros, 2015).

Como se mencionó, diversos autores e investigadores, habían pensado en el impacto del aprendizaje mediado por tecnologías, y consigo, las pedagogías emergentes en la educación, sin embargo, en la actualidad se presentó un reto aún mayor al enfrentarse a una pandemia generando que las concepciones y metodologías de la escuela se hayan tenido que trasladar al mundo de la virtualidad, por lo cual, el desafío es creciente en la medida de que el mundo está cambiando, de ahí que se piense en dichas pedagogías en relación a la transformación abrupta que está teniendo la educación, sin ignorar que éstas ya se habían visualizado como “una nueva cultura del aprendizaje que cultiva la imaginación para un mundo en constante cambio” (Adell, y Castañeda, 2012, p.28).

Con respecto a lo anterior, se da una discusión donde las pedagogías emergentes no son vistas de forma innovadora sino que según Prats et al. (2016) son:

... pedagogías clásicas originadas hace varias décadas que están siendo adaptadas al contexto actual. No se trata de que las pedagogías emergentes sean de una determinada manera y para siempre, sino que su definición y desarrollo, por efecto de

las prácticas asociadas, está en constante cambio (Adell y Castañeda, 2012, 19), aunque provengan de esos principios ya establecidos previamente. (p. 31)

Por ello, se pretende que la sistematización sea un proceso abierto y reflexivo de recuperación de experiencias y acciones que incluyan tanto lo pedagógico como lo didáctico, además de otros aspectos generales de tipo educativo. Todas ellas tejen, de cierta manera, un conjunto de rasgos adaptables a futuro a una pedagogía emergente. Rasgos en muchos casos contruidos de forma improvisada, pues no es un secreto que las metodologías docentes y las dinámicas de los estudiantes se han visto inminentemente alteradas, transformadas y reconfiguradas por una contingencia a nivel planetario que no ha parado. Y de ahí que muchas decisiones metodológicas se estén tomando todavía en el camino.

EJES TEMÁTICOS

Para la sistematización se hace necesario la definición de ejes dependiendo de lo que se quiere conocer de una experiencia pedagógica y teniendo en cuenta los objetivos y razones del proyecto. En este caso se definen los siguientes temas clave que permiten cuestionar y reflexionar sobre el proceso de cada uno de ellos: eje institucional, eje legal, eje de experiencia pedagógica y eje de los actores beneficiados.

Dichos ejes permiten darle una estructura lógica y organizada a la investigación dado que hacen posible una mirada minuciosa de cada factor involucrado directa o indirectamente en la sistematización. Es decir, se observó la necesidad de establecer unos puntos claves en donde se revisará a fondo no solo lo pedagógico sino también lo que hay detrás de esto, ya que se sabe que el ámbito educativo no trabaja de manera individual, sino que es parte de una

red que se nutre de otros hilos, en este caso:

- Eje institucional: ayuda a dar contexto sobre el lugar en el que se dieron las prácticas pedagógicas, tomando como fuente los fundamentos de cada institución y programa involucrados en la sistematización.
- Eje legal: sirve como herramienta para contrastar lo que se permitió dentro del plano constitucional de cada país en respuesta a la contingencia educativa.
- Eje de acciones educativas: se encarga de dar luz a las acciones tomadas por cada universidad que ayudaron a solucionar de manera parcial el objetivo de no suspender la educación.
- Eje de los actores beneficiados: permite visualizar las transformaciones de los sujetos inmersos en el proceso, teniendo en cuenta las percepciones desde lo académico y lo personal.

EJE INSTITUCIONAL

En este eje se pretende visualizar todo lo referente a las universidades involucradas dentro de la experiencia a sistematizar, éstas serían la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Federal de Ouro Preto y la Universidad Nacional de Río Cuarto (ver anexo 1).

Se observa la relación entre los programas, asignaturas e instituciones, para ello, ver tabla 1 aquí.

Tabla 1

País	Universidad	Programa	Materias
Argentina	Universidad Nacional de Río	Licenciatura en Educación Inicial y	- Seminario: Investigación Educativa.

	Cuarto	Profesorado en Educación Especial.	- Metodología de la Investigación Cuantitativa
			- Didáctica I (General)
			-Investigación Educativa: Perspectivas Epistemológicas
	Universidad		-Didáctica, Planeamiento y Organización Escolar
Brasil	Federal de Ouro Preto	Pedagogía	-Política y Gestión Educacional
			-Lectura y Producción de Textos
	Universidad	Licenciatura en	- Investigación Formativa II
Colombia	Tecnológica de Pereira	Comunicación e Informática Educativa	-Diseño de Ambientes de Aprendizaje III

EJE LEGAL

En este eje se abordan algunos de los decretos y medidas específicas y generales que salieron desde el gobierno de Colombia, Brasil y Argentina para la contingencia de la pandemia generada por el COVID-19.

Ministerio de Educación de Colombia

Desde el Ministerio de Educación de Colombia, se tomaron diferentes medidas para

dar contingencia a la emergencia (ver anexo 1), los cuales están plasmados en decretos que han sido aplicados en menor o mayor medida durante el confinamiento en Colombia.

De los decretos e instancias anteriormente mencionadas se hace una reflexión desde la experiencia particular referida a la Universidad Tecnológica de Pereira, por lo que no todos son aplicables ya que algunos hablan desde el contexto escolar de los niveles de educación preescolar, básica y media; sin embargo, se puede decir que desde la articulación de los agentes administrativos y académicos de la comunidad universitaria se brindaron diversos apoyos y el acompañamiento desde las herramientas y capacidades que tenía en su momento la universidad. Para mayor información al respecto, ver anexo 1.

Ministerio de Educación de Brasil

Desde el Ministerio de Educación de Brasil se llegó a diferentes acuerdos, entre lo que se pudo observar, se tuvieron en cuenta todos los campos de educación en Brasil, es decir: la educación infantil, la enseñanza fundamental de los años iniciales, la enseñanza fundamental de los años finales y enseñanza media, enseñanza técnica, enseñanza superior, educación de jóvenes y adultos, educación especial y educación indígena y rural. (Ministério da Educação, 2020). Para observar de forma específica las medidas tomadas desde el Ministerio de Educación de Brasil ver anexo 1.

Ministerio de Educación de Argentina

El Ministerio de Educación de la Nación, decreta medidas para dar solución y respuesta a la emergencia sanitaria (Ver anexo 1). De igual forma, el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) ofrece formación virtual para docentes de todos los niveles y modalidades del país (Maneiro, 2020), a través del programa Seguimos Educando,

haciendo posible un acompañamiento a las clases a causa de la suspensión de las clases presenciales, esto en todos los niveles educativos (Ministerio de Educación ARG, 2020).

En este sentido, el programa “tiene como objetivo colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma” (Ministerio de Educación ARG, 2020).

Con lo anterior, se puede decir que todos los países llegaron a la decisión de buscar estrategias mediadas por la virtualidad para poder continuar con los procesos educativos. Para conocer en detalle sobre las medidas tomadas desde cada Ministerio en el año 2020, ver anexo 1.

EJE DE ACCIONES EDUCATIVAS

En este eje se realizará una explicación de las medidas que fueron tomadas por las universidades mencionadas anteriormente.

Para comenzar, se observaron las medidas tomadas desde el Consejo Académico de la Universidad Tecnológica de Pereira el día 26 de marzo de 2020; dentro de las cuales se encuentran puntos referidos a los docentes, estudiantes, colaboradores administrativos, entre otros y fueron expuestas de la siguiente manera:

- Los docentes revisarán las metodologías con sus estudiantes para adaptarlas a la modalidad de las clases virtuales.
- El Reglamento Estudiantil se flexibiliza, cambiando el registro del primer parcial (30%) en la plataforma hasta el 24 de abril.
- Se realizó una comisión para evaluar las situaciones de los estudiantes brindando garantías a los mismos a través de diferentes propuestas presentadas al Consejo.

- El Programa de Atención Integral (PAI) continuó sus labores con apoyo psicológico y de salud a toda la comunidad universitaria. Se mantuvieron activos los apoyos económicos de bonos alimenticios y monitoria social.
- Se dispusieron monitores académicos que dieran soporte a los estudiantes en diferentes dificultades de las asignaturas (Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE - UTP, 2020).

Por otro lado, la Universidade Federal de Ouro Preto, ubicada en Mariana-Brasil, decidió suspender sus actividades presenciales de manera indefinida desde el día 17 de marzo del presente año, la universidad tomó la decisión de no implementar clases virtuales para el primer periodo del año (2020-1), puesto que en una de sus reuniones llegaron a la conclusión de que la mayoría de sus estudiantes no tenían el acceso para llevar un semestre de forma virtual (Universidade Federal de Ouro Preto, 2020).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el proceso de intercambio académico con la universidad de Brasil quedó suspendido, por lo que la universidad Tecnológica de Pereira decidió reintegrar a la estudiante que estaba de movilidad con dicha universidad. Haciendo así que el proceso pedagógico que se vivió fue bajo las medidas tomadas por la universidad de Colombia, en donde se implementaron las clases virtuales a través de diferentes encuentros y metodologías adoptadas por los profesores dependiendo de las necesidades que exigía el contexto durante ese periodo.

Finalmente, respecto a las medidas tomadas por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (2020), se puede decir que el 14 de abril de 2020 comunicó a través de la Dirección de Prensa y Difusión:

Las autoridades de la Universidad Nacional de Río Cuarto confirmaron la vigencia del

actual calendario académico 2020, pero facultaron a las cinco unidades académicas de esta casa de estudios a realizar las adecuaciones que consideren pertinentes en cada caso.

En este marco, se definió que la fecha, alcance y modalidad de retorno a las clases presenciales serían establecidos cuando la situación epidemiológica lo hiciera posible y que mientras tanto las asignaturas continuarían con las modalidades alternativas a la presencialidad.

EJE DE LOS ACTORES BENEFICIADOS

En este eje se visualizarán las transformaciones de los actores involucrados, no sólo a nivel académico sino también a nivel personal y emocional, puesto que esta experiencia movió fibras y percepciones al ser totalmente diferente de lo esperado. Cabe resaltar que a causa de la pandemia por el COVID- 19 el intercambio académico y cultural se vio frustrado y a causa del cierre de fronteras, las estudiantes fueron repatriadas en vuelos humanitarios. A continuación, se anexan los diarios de campos hechos por cada una de las estudiantes, los cuales inician en el mes de mayo y finalizan con la llegada a Colombia (ver anexo 2 y 3).

METODOLOGÍA

El proyecto se da a través de una investigación descriptiva, en la cual se da a conocer un fenómeno de carácter pedagógico. Dicha investigación es cualitativa dado que se busca reconocer no solo las perspectivas de los actores educativos sino también sus propuestas metodológicas y didácticas en el marco de las pedagogías emergentes.

Cabe resaltar que el enfoque cualitativo se da como un proceso en espiral, siendo flexible con sus etapas, pues estas interactúan entre sí y en algunas ocasiones requiere devolverse en algún punto de la secuencia lógica del procedimiento. En últimas, el propósito es reconstruir la realidad desde los actores del sistema social (Hernández et al., 2010) y desde nuestras experiencias como investigadoras.

Para esta investigación se hace uso del diseño metodológico cualitativo llamado sistematización que se describe como:

... un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario (Torres et al., 2018, p.134).

Ahora bien, según Jara (s. f.) la sistematización tiene diferentes objetivos, entre ellos están:

- Comprender profundamente las experiencias y así poder mejorarlas.
- Intercambiar y compartir los aprendizajes con otras experiencias similares.
- Contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

Cabe destacar que la investigación propuesta pretende abarcar los objetivos anteriores a partir del entendimiento de las experiencias vividas por los individuos involucrados, donde estas experiencias sirven como fuente para analizar y mejorar los procesos educativos en general y plantear un antes y un después de la pandemia, el cual permite hacer un reconocimiento de los aspectos que deben fortalecerse y modificarse en pro de la construcción teórica que se nutre de las voces, las soluciones y las problemáticas que surgieron en torno a la emergencia.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Con el fin de desarrollar esta metodología de investigación se usaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos para poder sustentar y analizar la experiencia que se estaba sistematizando.

• Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en la sistematización propuesta son la observación y la entrevista, las cuales según Ruíz (2012), no buscan controlar de forma cuantitativa las respuestas, por el contrario, pretenden motivar la espontaneidad de las situaciones y expandir el espectro de la información que se quiere obtener.

- *La Entrevista:*

Es una herramienta metodológica que funciona como una conversación para obtener información con el fin de formular una serie de preguntas para dar respuesta a las incógnitas planteadas en la investigación, la cual implica llevar a cabo un proceso de comunicación donde actúan de manera activa el entrevistado y el entrevistador. Dentro de la técnica de entrevista, se puede hablar de la estructurada, controlada o libre, que se puede realizar de manera individual, con un grupo de personas o a través del correo o teléfono.

Para la presente investigación, se hizo uso de la ***entrevista no estructurada*** la cual busca comprender perspectivas y formas de ver la educación en otras personas, a través de una conversación en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas.

- *La Observación:*

Es una herramienta comprendida como el inicio de una situación social, algunas veces participante y otras como simple espectador, donde se observan comportamientos y acciones.

La observación utilizada dentro de esta sistematización es la ***panorámica-participante***, donde el investigador selecciona un grupo de personas y lo observa de forma constante y cuidadosa, viviendo como un individuo más de ese grupo. En ella, es necesaria la permanencia prolongada y la participación activa, para lograr la recolección de datos y dar una interpretación global del fenómeno. Por otro lado, el observador se involucra haciendo parte de la situación, para lograr sentir en lo posible lo que es vivir esa situación.

• Instrumentos de recolección de datos

◦ *Diarios de campo*: con este instrumento se pretendía registrar la información de los sucesos en el momento preciso en el que sucedían, sistematizando la experiencia diaria para luego analizarla. Por otro lado, es necesario comentar que este instrumento está articulado a la observación participante definida anteriormente.

◦ *Preguntas de las entrevistas*: éstas buscaban tener un panorama específico en el ámbito académico de lo que estaban viviendo las personas involucradas, a través de cuestionamientos formulados, basándose en la técnica de entrevista no estructurada mencionada en párrafos anteriores. Esto permitió tener un acercamiento particular a la realidad, para contrastar los contextos personales y educativos de los docentes y estudiantes.

◦ *Repositorio*: es un instrumento que busca recolectar y organizar la información como apoyo para la investigación y el aprendizaje, permitiendo su fácil acceso en cualquier momento. Este puede contener textos y productos audiovisuales, siendo parte de la observación participante y la entrevista.

FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN:

• **Fase 1**: se hace el planteamiento de la investigación, donde se da respuesta a la pregunta ¿qué vamos a sistematizar?, se describe la experiencia y se define lo que se desea sistematizar, de igual forma se hace la reconstrucción de la historia a partir de los siguientes ejes:

- *Eje institucional*: en el cual se pretende plantear la imagen de las instituciones implicadas desde sus condiciones y procesos.

- *Eje legal*: en el cual se abordan las medidas legales que se establecieron desde el Ministerio de Educación cada país.
 - *Eje de acciones educativas*: se visualizan las medidas tomadas por cada universidad.
 - *Eje de los actores beneficiados*: se visualiza las transformaciones de los participantes desde los ámbitos personales y académicos.
-
- **Fase 2**: se realiza el trabajo de campo y la recolección de datos, a través del diálogo con los actores involucrados en la experiencia por medio de los instrumentos ya mencionados, esto con el fin de recolectar la información con la que se trabajará en la sistematización.
 - **Fase 3**: se realiza el análisis de datos y categorización conceptual, desde dos tipos de codificación de la metodología de la teoría fundamentada, a saber: codificación abierta y axial.
 - **Fase 4**: se muestran los hallazgos de algunas propiedades relacionadas con pedagogías emergentes teniendo en cuenta el análisis previo de la fase anterior. Con el propósito de comprender, visualizar y sistematizar pedagogías emergentes en el contexto estudiado.
 - **Fase 5**: se plantean las conclusiones del trabajo desde la reflexión y el análisis cualitativo partiendo de las fases anteriores, las lecciones aprendidas y cada encuentro de la experiencia. Esto con el fin de reconocer las perspectivas y prácticas pedagógicas aproximadas a ser caracterizadas como pedagogías emergentes.

FASE 2: TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE DATOS

En el siguiente apartado se pretende evidenciar e interpretar la experiencia a través de los datos recolectados en el trabajo de campo, los cuales van desde la experiencia observacional que aporta un diagnóstico general de cada institución, las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, los diarios de campo y el repositorio multimedia.

DIARIOS DE CAMPO:

I Diarios de campo a profundidad:

Los diarios de campo a profundidad son instrumentos que hacen parte de la observación participante, los cuales son de carácter abierto y recogen aspectos relativos a la cotidianidad, la subjetividad y las vivencias de las estudiantes, puesto que se escribía según lo que sucedía en el diario vivir, desde las experiencias internas, externas, emocionales, académicas y personales. Dichos diarios de campo plasman las transformaciones de los actores involucrados y fueron realizados a partir del mes de mayo y hasta el momento en que ambas estudiantes llegaron a Colombia (junio- julio 2020) (Ver anexos 2 y 3).

I Diario de campo general de reconocimiento de contexto:

El diario de campo de reconocimiento de contexto es una experiencia observacional, en la cual se buscaba hacer un diagnóstico general sobre el contexto académico de cada institución, Universidad Federal de Ouro Preto, Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Nacional de Río Cuarto; realizando la reflexión acerca de las estrategias que fueron implementadas como contingencia en el marco de la pandemia.

A continuación se evidencia la experiencia observacional de cada institución:

Universidad Federal de Ouro Preto

Como se mencionó anteriormente en el Eje de Experiencia Pedagógica, la Universidad de Brasil tomó la decisión de suspender sus clases debido a la emergencia sanitaria generada por el COVID-19; por lo tanto la estudiante tuvo que recurrir a su universidad de origen para poder resolver esta situación y no perder el semestre que en ese entonces se estaba cursando. Teniendo esto en cuenta, no hay estrategias para analizar, ya que estas surgieron en el tiempo en el que la estudiante ya había regresado al país y su intercambio académico había finalizado.

Universidad Tecnológica de Pereira

Cuando la estudiante hizo el reintegro, la universidad le matriculó dos materias de octavo semestre, Investigación Formativa II y Diseño de Ambientes III; para la clase de investigación, la metodología utilizada fue de asesorías personalizadas, en donde el profesor decidió dejar de hacer encuentros sincrónicos en los horarios establecidos desde el horario inicial de la clase, y programar asesorías que duraban de 30 a 40 minutos con cada grupo para orientar el proceso del trabajo que los estudiantes debían desarrollar en ese semestre. En estas asesorías, el profesor hacía anotaciones sobre lo que las estudiantes estaban comentando y sugería los pasos a seguir para avanzar en el proyecto; además de esto, dichas asesorías se hacían con la frecuencia con la que las estudiantes precisaran de ella, escribían un correo, el profesor respondía con las horas y las fechas disponibles y las estudiantes elegían las que más se acogieran a sus tiempos. Así transcurrió todo el semestre hasta el día 6 de junio que fue la entrega del parcial final.

Para la materia de Diseño de Ambientes III, la estudiante ya tenía la experiencia de otras clases con la profesora que guiaba esta materia, entonces ya conocía cómo era su modo de enseñar en la presencialidad, un modo particular donde siempre intentaba aterrizar los

temas al contexto que se tiene en Colombia, haciendo debates, invitaciones a profesoras y/o profesores de instituciones educativas o expertos en diferentes temas, lecturas de textos para luego hacer una socialización con los mismos, presentaciones con diapositivas, actividades prácticas, entre otras; lo cual, a la hora de emplearse la virtualidad, no cambió mucho, puesto que las clases seguían teniendo estas mismas actividades, solamente que mediadas por una pantalla.

No obstante, durante este lapso de tiempo se presentaron diferentes situaciones que complicaron la reintegración completa al semestre, ya que esto se dio dos meses después de que la Universidad Tecnológica empezará sus clases el 5 de febrero, es decir, que el reintegro se dio a comienzos de abril, por lo que la estudiante inició desnivelada en cuanto a los temas que ya se habían presentado durante esos meses.

Cabe resaltar, que los profesores fueron muy flexibles en cuanto a la presentación de los trabajos pendientes lo cual ayudó a que la estudiante pudiera culminar el semestre académico, así no fuera dentro del marco de la movilidad.

Para el segundo semestre del 2020, las estudiantes de intercambio volvieron a Colombia, reintegrándose directamente con la Universidad Tecnológica de Pereira, y para efectos de la sistematización propuesta, se dispuso a narrar cómo fue la experiencia pedagógica durante ese lapso de tiempo:

Se cursaron tres asignaturas correspondientes al noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (Pasantía Práctica En Entorno Educativo, Administración y Legislación Educativa, Investigación Formativa III), en cuanto a Práctica se puede decir que se ha hecho medianamente el trabajo que se realiza en cada semestre, sin embargo, ha sido mediado por plataformas virtuales para la realización de reuniones,

conferencias, capacitaciones y otros asuntos. No se pudo hacer una práctica educativa como tal, sino que se decidió hacer capacitación docente en el uso de herramientas virtuales, por otro lado, la práctica educomunicativa ha cumplido los objetivos propuestos al realizar piezas gráficas y audiovisuales y el manejo de redes.

La docente de la asignatura de Administración y Legislación Educativa fue flexible e intentó acomodarse al contexto con la inclusión de nuevas estrategias, pues planteó que las clases no serían hasta las 4pm como deberían, sino hasta las 3:15pm para que los estudiantes no se agotarán tanto por estar frente a las pantallas durante tanto tiempo y dejó esos minutos de la clase para la solución de actividades pendientes de la misma. Con respecto a los otros temas, la clase ha funcionado con la metodología tradicional de semestres anteriores, planteando el contenido para ser discutido y dando asesoría cuando fuese necesario. La evaluación fue modificada, ya que usualmente en esta asignatura se realiza un parcial escrito teórico donde se evalúan todas las leyes y decretos vistos, pero en vista de las condiciones, fue reemplazado por una actividad de clase.

Por otro lado, la docente de la asignatura de Investigación Formativa III, ha dado sus clases de manera sincrónica en el horario establecido desde el inicio del semestre 2020-2, ha intentado implementar la estrategia de partir la clase en bloques, en donde una parte sea teórica y otra de debate o socialización, pero siempre se ha complicado porque en la virtualidad los tiempos parecieran que van más rápidos y no se alcanzan a abordar los temas de la misma manera en la que se abordarían en la presencialidad. Las clases se han dado a través de exposiciones de los estudiantes sobre diferentes temas con el apoyo e intervención constante de la docente a cargo, las cuales están sustentadas desde diapositivas hechas por los estudiantes, permitiendo la participación de todos, aclaración de dudas y de

temas específicos que tienen que ver con la modalidad de investigación de cada grupo que hace parte de la clase.

Además de las materias anteriores, hay otra que solo está viendo una de las estudiantes involucradas en la sistematización, la cual se llama Cultura Visual, esta materia hace parte del plan de estudios de la Licenciatura en Tecnología con Énfasis en Comunicación, y sustituye a una materia que hacía parte del pensum de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa. Para esta asignatura la profesora a cargo ha empleado un sistema muy organizado dentro de una sala de classroom, facilitando la navegación de los estudiantes a la hora de ingresar a este, teniendo en cuenta que en la materia, hasta el momento, se han trabajado muchos temas densos, que requieren de dicha organización; al igual que las anteriores asignaturas, esta ha sido trabajada de manera sincrónica por reuniones en meet en el horario previamente establecido (2pm a 5pm), sin embargo, se ha trabajado por bloques la mayoría de las veces y dependiendo del tema del que se esté hablando, en donde de 2 a 3:30 la profesora expone el tema, de 3:30 a 3:40 se da un receso de 10 minutos y de 3:40 a 5, se hace alguna actividad propuesta por la docente. Esta pedagogía emergente de trabajar por bloques ha funcionado, sin embargo, sigue siendo muy pesada, puesto que presupone una actitud de atención constante por parte de los estudiantes, para la cual es difícil sostener teniendo en cuentas las condiciones de la virtualidad.

Universidad Nacional de Río Cuarto

En consecuencia, de lo definido por las autoridades de la UNRC, y a manera personal, lo vivido desde el ámbito pedagógico fue ligado a las medidas establecidas, utilizando

plataformas virtuales que mediaron la presencialidad, tales como Zoom, Meet o Jitsi, puesto que, a pesar de la situación de confinamiento, la universidad trató de utilizar estrategias que no estuvieran tan alejadas de la interacción del mundo presencial. Para ilustrar lo anterior, se hará una breve explicación de las pedagogías y estrategias metodológicas utilizadas por los docentes durante el primer cuatrimestre de año 2020:

En la asignatura de Metodología de la Investigación Cuantitativa, se puede decir que hubo una experiencia donde no hubo cambios a nivel metodológico, ya que el docente hacía uso de las plataformas para encuentros sincrónicos como mediadoras de la experiencia de aprendizaje, más no potenció la inclusión de nuevas dinámicas, pues se dictaban las clases de forma magistral como de costumbre, utilizando diapositivas y una grabadora de audio para apoyo, aspectos que ya se tenían en cuenta antes del aislamiento. Cabe resaltar que un elemento emergente fue subir las grabaciones de audio al aplicativo de la universidad, para que los estudiantes que no pudieran estar en los encuentros, las pudieran visualizar desde sus tiempos y espacios, estrategia que favoreció la solución de un obstáculo que se dio frente a la conectividad, pues a pesar de que había una red de internet, esta tenía una señal baja, por lo cual, no era posible ver las clases online, sino que debían ser vistas después de grabadas.

Por otro lado, en la materia Didáctica I (General) se percató la implementación de nuevas pedagogías, pues las docentes encargadas hacían encuentros sincrónicos al finalizar las lecturas de cada módulo, y no en los horarios establecidos de clases presenciales como los demás maestros lo realizaban. Por ello, la metodología propuesta era subir las lecturas, artículos y material bibliográfico para que el estudiante lo leyera, y luego proponían las guías de trabajo, donde se observaban una serie de preguntas y contenidos para fortalecer la lectura realizada, esto se presentaba por medio de videos, infografías, imágenes mentales y links de

apoyo, elementos fundamentales dentro del nuevo proceso de aprendizaje, ya que al no haber contacto directo, éstas ayudaron a mejorar la adquisición de contenidos. En los encuentros establecidos se hacían debates, se solucionaban dudas y se explicaban los temas más a fondo, para luego realizar los trabajos prácticos, los cuales no eran el mayor porcentaje de la evaluación, pero funcionaban como herramienta de refuerzo de temáticas.

Por último, en la asignatura Seminario de Investigación Educativa, las docentes plantearon una serie de estrategias donde hubo un leve surgimiento de pedagogías, pues a pesar de que usaron elementos trabajados por los otros profesores y realizaban encuentros como si existiesen clases presenciales (en el horario establecido); trataron de llevar invitados, conferencistas y teóricos para que las clases fueran más dinámicas y se fomentara la participación de otras voces en las clases. También, se facilitaban asesorías para resolver dudas en torno a la evaluación final, las cuales eran a través de Zoom o WhatsApp, situación que en la normalidad no hubiese sucedido.

En cuanto a la forma de evaluar, se realizó en la mayoría de materias con trabajos prácticos, pero la nota realmente significativa, era la de los finales que fueron hechos a través de coloquios mediatizados por las plataformas anteriormente nombradas.

ENTREVISTAS

Las siguientes entrevistas fueron realizadas en el segundo semestre del año 2020 a estudiantes y profesores de la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional de Río Cuarto, y la Universidad Federal de Ouro Preto, ésto con el fin de comprender y compartir las estrategias de enseñanza y aprendizaje dadas en el marco de la pandemia, en ellas se evidencia cuál fue la percepción y la implementación durante las clases virtuales (ver anexo 5 y 6).

Entrevista estudiantes

Pregunta 1: ¿cómo te han parecido las clases virtuales?, ¿buenas, malas, por qué?

De manera general, las respuestas obtenidas destacan elementos positivos y negativos de las clases virtuales, sin embargo, la siguiente respuesta recoge la mayoría de opiniones.

“Creo que no ha sido un reto fácil para nadie si, el tener que adaptarnos a esta nueva realidad de estar mediados por una pantalla, por un dispositivo que es la herramienta o el instrumento el cual nos posibilita dar continuidad a estos procesos de enseñanza, no ha sido fácil, sin embargo, los dos actores principales de este proceso han realizado muy buenas labores en la búsqueda de las mejores metodologías y los mejores estrategias para dar continuidad y no dejar desfallecer estos procesos académicos.”

Jeraldine Hernández, estudiante de noveno semestre, de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 2: ¿cuánto tiempo dedicas a estudiar? ¿es el mismo tiempo que dedicabas antes de la cuarentena?

Las respuestas dadas se encuentran en una posición intermedia, donde dos de las personas expresaron que el tiempo disminuyó y otras dos, que se mantuvo igual, no obstante, cuatro de ellas manifiestan que éste aumento, como lo abarca la siguiente estudiante:

“El tiempo que me dedico a estudiar reconozco que ha sido más, porque no he podido tener el tiempo que quisiera solamente para una cosa, sino que siento que me demoro más en el computador, porque ésto me desgasta, me quita más energías, entonces

prácticamente todo el día mantengo ahí en la casa sentada.” Jeraldin Castillo Montoya, noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 3: ¿prefieres las clases virtuales o presenciales?, ¿por qué?

Las respuestas de esta pregunta se dirigieron hacia la preferencia de lo presencial, defendiendo la importancia de la interacción en los procesos educativos:

“Yo prefiero las clases presenciales, creo que las clases virtuales no sustituyen las clases presenciales; el contacto con un profesor, el contacto con otros estudiantes, el contacto con el campus, salir de casa es muy importante en la vida de los estudiantes.”

Estudiante de Pedagogía de la Universidad de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 4: ¿Qué tipo de metodologías o herramientas han utilizado tus profesores para las clases?, ¿ya las conocías antes o son nuevas para ti?

Teniendo en cuenta que la educación se ha adecuado para la contingencia de la pandemia, hay que resaltar que los profesores han trasladado las herramientas de la presencialidad a la modalidad virtual, en algunos casos utilizando y explorando instrumentos ya sean conocidos o no por los estudiantes:

“Como la UFOP tiene algunos cursos que ya son adaptados a la enseñanza a distancia, se usa mucho la plataforma de Moodle en donde los profesores y los estudiantes la utilizan para comunicarse, hacer entrega de actividades. Por otro lado los profesores que daban clases presenciales hacen sus clases por videollamada, lecturas y discusión de textos, foros en redes sociales, discusiones, debates y ese tipo de cosas.” Livia Breu

estudiante de Pedagogía de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 5: ¿te gustan o disgustan esas herramientas?, ¿o prefieres las que se usan usualmente en los ambientes presenciales?

Las estudiantes coincidieron que las herramientas utilizadas son de su agrado y destacan que la utilización de éstos, es un desafío grande para cualquiera de los involucrados:

“Estoy aprendiendo a que me guste, no es que no me gusten; estoy aprendiendo a que me gusten. Es un desafío, la tecnología, las herramientas utilizadas, el internet. Creo que no es de gusto, si no de adaptarse y aprender a utilizarlas. Es lógico que yo digo que no tengo preferencia, utilizo aquellas que me agregan conocimiento, que me dejan aprendizaje, que me ayuden en este periodo de estar ahí siempre aprendiendo cosas nuevas.” Estudiante de Pedagogía de la Universidad de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 6: ¿Crees que se aprende más fácil con esas nuevas herramientas o no?, ¿por qué?

En un balance general, las respuestas se encontraban en un punto intermedio, ya que la opinión manifestaba un elemento que se considera subjetivo, al tratarse del tema del gusto:

“Pienso que es un tema muy relativo, dependiendo de los contenidos y de las personas, porque por ejemplo, yo personalmente prefiero las clases presenciales, puede ser que yo tenga clases con contenidos que consiga absorber más fácilmente a través del las clases virtuales en cambio hay contenidos que yo no logro comprender de la misma forma como yo comprendería de manera presencial.” Livia Breu

estudiante de Pedagogía de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 7: ¿qué materia se te dificulta más comprender?, ¿por qué?

Se puede decir que el hecho de que sean clases mediadas por la virtualidad, no es un obstáculo para la comprensión, sin embargo, esto depende de factores como el tipo de carrera, las materias matriculadas, si son prácticas o teóricas, y la metodología del docente:

“Como las materias que yo cursé en el semestre virtual fueron contenidos teóricos creo que no fue muy difícil adaptarlos a la modalidad virtual, a comparación de los contenidos de clases más prácticas, que no serían tan fáciles de transmitir y comprender a través de una enseñanza a distancia sabiendo que los estudiantes necesitarían de la presencialidad para adquirir aquella práctica.” Livia Breu estudiante de Pedagogía de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 8: ¿sientes que te ha ido mejor o no con las nuevas estrategias utilizadas por los docentes?

Como se menciona en la anterior pregunta, no depende de la modalidad sino de otros elementos externos a ella como lo son los contenidos y la metodología:

“Yo este semestre busqué siempre conocer, no digo que me fue bien o mal, porque creo que me falta mucho para aprender, entonces no creo que sea bien o mal, pero digo que con relación a las herramientas utilizadas, las materias, los contenidos... todo lo que pasamos en este semestre remoto, me confirmó que me falta mucho por aprender.” Estudiante de Pedagogía de la Universidad de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 9: ¿han cambiado tus notas positiva o negativamente con las clases virtuales?

En este caso, se reitera la posición de la anterior pregunta, puesto que el cambio no depende de la modalidad, sino de elementos del contexto, como puede ser lo emocional, familiar o económico:

“No, creo que sigo constante, creo que más que dificultades con los procesos formativos y con los procesos de promedio para mí, para mí promedio no hay como una dificultad, es mala dificultad con mis emociones, con mi estado emocional, con mis sentidos, con eso he tenido dificultades, de resto, pues esto me ha llevado a unos momentos en los que creo que me va a ir muy mal, pero pero después noto que realmente no me afecto en mis notas académicas, entonces no he tenido dificultad.”

Jeraldine Hernández, estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 10: ¿sientes que aprendes igual o diferente con las clases virtuales?, ¿por qué?

El aprendizaje que se da mediado por la tecnología es diferente, y aunque se adquiere el conocimiento, su proceso es más complejo, puesto que no estamos acostumbrados a este tipo de metodologías, y se presentan otro de distractores:

“Pues aunque el promedio sigue siendo el mismo, siento no aprendo igual, porque pues en la presencialidad uno como que colocamos más atención, así por ejemplo en

la virtualidad uno se distrae, tiene el celular en la mano, tiene de pronto los papás entrando al cuarto, y no, no es lo mismo, porque por ejemplo algunas no le piden a uno que encienda la cámara entonces como no está como ese factor de que el docente lo está viendo ahí o que los compañeros están viendo que estás haciendo entonces siempre hay mucha distracción, me puedo colocar hacer otras cosas, me da sueño, entonces no, no se aprende igual como en la presencialidad.” Sandy Osorio, estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Entrevista docentes

Pregunta 1: ¿qué es lo más difícil para usted en esta situación de confinamiento?

Los docentes entrevistados expresan que los inconvenientes varían, desde el hecho de no poder tener contacto físico con sus estudiantes y las interacciones que se tejen en él, hasta la actitud que toma el estudiante:

“Creo que ha sido el hecho de que mis estudiantes no hayan asumido todavía como una autonomía frente a su proceso de aprendizaje, por lo tanto la dependencia de su aprendizaje, de la enseñanza, la instrucción ha hecho que sea compleja digamos las formas de interacción entre estudiante y profesor mediado por la pantalla o por las tecnologías.” Carlos Betancourt, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 2: ¿tiene dificultades para continuar con el programa establecido?, ¿cuáles son?

La mayoría de los obstáculos fueron en el semestre 2020-1, pero dado a que la emergencia sanitaria se extendió, los docentes tuvieron que modificar sus planes de estudio para dar cumplimiento a ellos:

“Ese problema lo tuve en el semestre 2020-1, realmente en las vacaciones entre 2020-1 y el 2020-2 hice todas las modificaciones a los planes de curso para orientarlo de manera mediado con las tecnologías, no virtual, porque igual habían encuentros semanales de manera sincrónica, entonces los problemas que tuve en el semestre 2020-1 eran sobre todo problemas en la continuidad de las prácticas, sobre todo en los cursos de vídeo y televisión, y los laboratorios audiovisuales porque requieren que el estudiante adquiera unas habilidades técnicas específicas y muchos no tenían o uno contaba con el computador para poder instalar o correr el software requerido.” Carlos Betancourt, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 3: ¿proporciona a sus alumnos explicaciones /instrucciones/ recomendaciones de forma oral o escrita? ¿Estas instrucciones han cambiado ante la situación actual?

Los maestros plantean instrucciones claras y concisas a través de todos los medios que tienen a su alcance, sin embargo, los estudiantes muchas veces hacen una lectura superficial y buscan a los docentes para aclarar dudas que ya están propuestas en el ejercicio:

“Sí, yo mandé el cronograma para todos, hice un grupo en el wapp, y mandaba las instrucciones por el correo, por wapp y por el cronograma y al comienzo y al final de cada clase repetía las mismas indicaciones. Creo que las instrucciones no van a cambiar porque la enseñanza remota va a continuar demandando y necesitando eso, pero yo creo que en el próximo PLE, voy a hacer algunos cambios porque con este

PLE que pasó, me quedé mucho tiempo respondiendo correos y mensajes de estudiantes con preguntas de las que encontraban las respuestas en otras partes donde yo mandaba la información.” Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Se hace la aclaración, que el Periodo Lectivo Especial (PLE), fue la estrategia que implementó la Universidad Federal de Ouro Preto, dando inicio el 24 de agosto y finalizando el 17 de octubre; en este periodo, lo que se hizo fue una prueba piloto de lo que será el primer semestre del año 2021, puesto que la Universidad, había suspendido las clases desde marzo 17 del año 2020. El PLE fue pensado para que se vieran solo unas cuantas materias por estudiante, donde el uso de la plataforma Moodle era indispensable, ya que se programaban clases sincrónicas por materia solo una vez a la semana y los trabajos o actividades para dichas materias se resolvían por esta plataforma.

Pregunta 4: ¿cuándo el tema es nuevo, los alumnos presentan problemas para comprenderlo y, si es así, cómo resuelve dichos problemas?

Como plantean los docentes, en cualquier modalidad se van a presentar cuestionamientos que deben ser resueltos, en esta situación, hay una gran variedad de herramientas o dinámicas para darle respuesta a éstos:

“Yo creo que con cualquier tema nuevo que se vaya a trabajar en el salón de clases se abren inquietudes, y hay unos estudiantes que van a tener más problemas que otros para entender, no creo que sea estructural de mis materias de PLE, sino de entendimiento. Sin embargo yo hago lo mismo con todos mis cursos: DIDÁCTICA; trato de impartir el tema de diferentes maneras, de modo que si el estudiante no entendió leyendo, va a entender escribiendo, discutiendo o viendo otro material;

entonces creo que la solución de los problemas sobre el entendimiento de los contenidos fueron los mismos mecanismos que haría en la presencialidad, que es discutir la misma temática desde diferentes puntos de vista y abordajes.” Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 5: ¿tiene tiempo para revisar y calificar los trabajos de sus alumnos?

De forma evidente, los profesores así no tengan tiempo el tiempo, deben sacar el espacio para hacer una evaluación concienzuda de sus estudiantes, lo cual implica hacer uso de su tiempo extralaboral:

“Sí, el tiempo está, digamos el problema es que demanda muchísimo más tiempo la retroalimentación, por lo tanto el tiempo para evaluar está, pero uno duda mucho de poner una nota para un estudiante o una estudiante sin darle una retroalimentación, una justificación, una argumentación, de porque sacó esa nota, eso lleva más tiempo o incluso el mismo tiempo de la calificación o de la evaluación como tal, y también eso implica subir las notas al sistema y eso toma otro tiempo entonces para calificar, digamos está bien pero para retroalimentar o para subir las notas al sistema siempre ocupa de mi tiempo libre.” Carlos Betancourt, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 6: ¿tiene tiempo para corregir los trabajos de sus alumnos y retroalimentarlos con observaciones y/o recomendaciones?

Como formadores, se tiene la responsabilidad no solo laboral sino personal, de darle una argumentación justa a la evaluación, puesto que así, el estudiante se entera cuáles son sus fortalezas y aspectos a mejorar de los trabajos entregados:

“No tuve tiempo, pero trabajé de más para evaluar los trabajos, hacer correcciones, hacer retroalimentación, así mismo como lo hago con las clases presenciales, intenté trabajar con el PLE. Yo fui analizando cada etapa de la elaboración del proyecto de investigación de cada estudiante, entonces creo que fue muy fuerte para mí, pero creo que para el PLE, es muy importante evaluar con retroalimentación, porque eso de solo ver y recibir la nota, a nadie le gusta.” Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 7: ¿sus conocimientos previos acerca de la virtualidad le ayudan o le permiten enseñar en esta situación de confinamiento?

Las respuestas en esta pregunta indican que sin importar la parte de Latinoamérica en la que se esté dando la contingencia, los docentes sienten y hablan el mismo lenguaje, respecto a los conocimientos previos sobre las clases a través de pantallas, y la educación que desde su estructura inicial es virtual o a distancia:

“La verdad es que ayudan un poco, pero el problema puntual es que éste no es un proceso ni un modelo de educación virtual, éste lo han llamado como una especie de modelo educativo... La universidad no puede decir que éste es un modelo virtual porque ni los estudiantes se matricularon para una carrera virtual o una asignaturas virtuales, y los profesores no estamos, digamos en las condiciones técnicas para presentar cursos virtuales como los tiene por ejemplo Univirtual, donde uno planea tres o cuatro encuentros durante todo el semestre, y deja tareas, lecturas y demás, y es mediado por un LMS o un gestor de contenidos educación, éste es un modelo muy extraño porque requiere de la presencialidad virtual, es decir de la sincronidad que se puede dar a través de Meet o Zoom, o Skype, lo que defina el profesor y los

estudiantes, y pues genera de alguna manera como un choque entre metodologías virtuales y metodologías presenciales o de telepresencia, entonces han ayudado digamos, los saberes previos, pero el reto digamos es muy nuevo para uno poder cómo determinar justamente, en qué porcentaje le ayudan o en qué porcentaje no son válidos esos saberes previos que uno tiene.” Carlos Betancourt, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 8: ¿considera que, ante esta situación, las calificaciones de sus alumnos han sido las mismas o han cambiado?, ¿por qué?

Desde las respuesta se plantea que es relativo, pues depende del contexto y necesidades de los estudiantes, como también de la flexibilidad del docente:

“Creo que han cambiado y me han cambiado, creo me he vuelto más flexible en términos de evaluativos, porque comprendo digamos más la calificación, es la evaluación en torno a la realidad o el contexto de los estudiantes. Sé de muchos estudiantes que no tienen posibilidades digamos de estar conectados siempre al computador porque hay un computador para dos o tres personas que también están digamos cursando otras asignaturas u otras carreras, entonces valoro mucho digamos el esfuerzo que hace el estudiante en presentar los trabajos, a veces flexibilizó la técnica y el arte finalizado los productos, y valoro muchísimo como los procesos, los niveles de reflexión y debate, entonces eso ha hecho que cambie digamos un poco la forma de evaluar, y las calificaciones, por supuesto.” Carlos Betancourt, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pregunta 9: ¿considera que, ante esta situación, el aprendizaje de sus alumnos será igual, mayor o menor?, ¿por qué?

Como docente se debe cumplir un mínimo, que son los objetivos trazados en el curso, sin embargo, en este contexto existen otras condiciones que afectan o modifican el proceso de aprendizaje y enseñanza, como lo son; el estado de salud mental, el estado de ánimo, la voluntad, entre otros:

“En términos de aprendizaje yo creo que siempre va a quedar desfasado, porque no somos profesores que nos formamos para dar clases a distancia y tampoco somos estudiantes adaptados históricamente a recibir clases virtuales, entonces creo que es difícil hablar si mayor o menor, pero en alguna medida quedó perjudicado, por la interacción, habían también muchas dudas. Unas de las cosas que los chicos me decían en la autoevaluación era que quedaban muy cansados, la cabeza se cansa mucho en una hora y 40 minutos en una pantalla viendo clases, entonces en alguna medida acaba perjudicando por causa de la interfaz, porque las personas no estamos adaptadas y más en el contexto de pandemia y aislamiento en el que nos encontramos todos. ”

Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 10: ¿los cambios en la metodología deberían aplicarse solamente durante el tiempo que dure el confinamiento, o continuar después de la pandemia?

Esta pregunta es y será tema de debate después del confinamiento, ya que no se puede eliminar por completo la experiencia vivida hasta el momento generada por el COVID -19:

“Yo entiendo que desde el punto de vista de la institución puede ser interesante aumentar la carga horaria de materias virtuales, ya que con esto vimos que es posible, pero yo no estoy muy a favor de que tengamos un currículo más virtual que presencial, entonces creo que no deben ser aplicados, pero imagino que buena parte de la experiencia virtual, va a ser legitimada dependiendo de las instituciones. Yo creo

hay diferencias entre la enseñanza remota y la enseñanza a distancia, ahora las personas estamos dando clases con la enseñanza remota emergencial de la forma en que podemos, mientras que la enseñanza a distancia tiene su planeación y es toda pensada con métodos y mecanismos, entonces es diferente, creo que la enseñanza de la crisis sanitaria para continuar después del COVID, necesitaría ser repensada.”

Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

Pregunta 11: podría darnos algún comentario, sugerencia u opinión sobre este tiempo de aprendizaje virtual.

Los dos profesores entrevistados convergen en la posición de que como formadores se debe tener en cuenta otras factores, a parte del académico, puesto que muchas veces, se olvida emocional y contextual del estudiante y el profesorado, elementos esenciales dentro de cualquier proceso integral:

“Creo que de manera general y basada en mi experiencia, todos nos rearticulamos para sentirnos más próximos de los estudiantes y los estudiantes más próximos de los profesores. Al final del PLE, de un grupo de 40 estudiantes, 37 de ellos, que nunca había visto en mi vida, estaban super contentos conmigo, charlando como amigos, haciendo chistes... entonces sí creo que logramos construir lazos independientemente del modo de enseñanza, y creo que las personas necesitamos asumir una postura activa ante la internet, o sea, no consumir todo lo que nos muestran de forma pasiva, queda muy buena lección y resultado, si las personas aprendemos a rearticularnos con el internet, los medios virtuales, de una forma más activa, buscando nuevos contenidos y conocimientos, de hacer preguntas más críticas con respecto a esos contenidos, de entender que todo lo que nos muestran está ya direccionado a un fin, entonces creo

que sirve para reflexionar en que medida el internet aliena a las personas, y cómo podemos hacer para romper con esa bola de alienación virtual.” Pollyanna Precioso, profesora de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil.

REPOSITORIO MULTIMEDIA

El repositorio multimedia es una página que recoge y recupera algunas vivencias e información que ayudan a lograr una pre-sistematización y darle una plataforma de tipo digital a la investigación. Por ello, es un instrumento significativo dentro del proceso porque a partir de su contenido se puede analizar más a fondo las experiencias que son el eje fundamental de la sistematización, por otro lado, es un instrumento que reúne las técnicas de la entrevista y la observación participante.

Cabe resaltar que este instrumento fue el primer espacio donde se recopiló la información inicial de la investigación el cual comprende el primer semestre del 2020, por lo tanto, lo que se encuentra allí es un bosquejo de lo que se quería indagar con esta, sin embargo, el enfoque se ha transformado a lo largo del proceso.

Su estructura está dividida en 5 secciones: inicio, contexto, videos, fotos y otros; en donde se observa una introspección de cada participante, reflexionando acerca de su experiencia personal vivida durante la emergencia sanitaria.

La información contenida en el repositorio surge de un grupo de Whatsapp, creado con la finalidad de que se diera un lugar libre y abierto donde se pudieran hablar sobre los temas correspondientes al encierro, las emociones positivas o negativas que éste había generado, desde lo que estaba haciendo el sistema educativo y como cada uno estaba llevando este plan de contingencia en su vida académica y emocional. Este grupo estaba conformado en primer lugar por Margarita Jimenez, Katherine Grajales y Julián, estudiantes de la

Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, de la asignatura vídeo, la cual se caracteriza por ser práctica en su mayoría por lo que costaba verla de manera virtual; por otro lado estaban Malena y Silvina, ambas en formación para ser docentes de niños, y por último, Luisa Ocampo y Angélica Sánchez, ambas estaban cursando octavo semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, que se encontraban de movilidad académica en Mariana, Brasil y Río Cuarto, Argentina. Cada uno de ellos aportaba de diferentes maneras a la construcción final de este instrumento, permitiendo un análisis en etapas más avanzadas de la investigación sobre cómo se vivió la pandemia en sus inicios.

Para mayor información, ver anexo 4.

FASE 3: ANÁLISIS DE DATOS Y CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL

El método de análisis a realizar se basa en los postulados más importantes de la teoría fundamentada, la cual es “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss & Corbin, 2002, p. 21). De dicha teoría se hace uso especialmente de la codificación abierta y la codificación axial, donde

- “Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).
- “Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones”(Strauss & Corbin, 2002, p. 134) .

Lo anterior se da a partir de la información filtrada y condensada en una presistematización (ver anexo 12), y teniendo en cuenta los instrumentos explicados en la fase dos (diarios de campo, entrevistas y repositorio multimedia). El análisis que se va a hacer en este caso va a hacer por medio de umbrales; en el primer umbral se esparcen los datos, en el segundo se organizan por propiedades y en el tercero se llega a otras propiedades más elevadas que ayudan a entender a grandes rasgos qué es lo emergente.

En primer lugar, se toman los datos en general para revisarlos e ir viendo qué elementos tienen en común y cuáles pueden ser emergentes o no y en segundo lugar se generan unas categorías, que en este caso serán llamadas propiedades. Según Strauss y

Corbin (2002) “las categorías se definen como los conceptos que representan fenómenos, y las propiedades como las características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado” (p.110). Con esas propiedades se logra organizar los datos para que sean más inteligibles, y posteriormente se llegue a una codificación axial, la cual tiene un significado denso, donde se toman esas propiedades para analizar las relaciones que se dan entre sí y el surgimiento de otras categorías conceptualmente más elevadas.

La información se obtuvo seleccionando los datos más relevantes de todos los instrumentos, los cuales están recogidos y sistematizados en una tabla que está en el anexo 12 y que recoge la mayoría de elementos más importantes. Algunos datos están subrayados en rojo, ya que éstos tienen mayor acercamiento a ser elementos de una pedagogía emergente, y otros, en color naranja que tienen rasgos de ser emergentes de una manera más implícita, luego surgen las propiedades, las cuales corresponden a ciertas categorías conceptuales que salen de la observación de los datos.

A través de la codificación abierta explicada anteriormente, se extraen unas propiedades emergentes, las cuales surgen de la organización de los datos, y tiene que ver con el tiempo y el espacio, los problemas de conectividad, los rasgos de una metodología asincrónica, los contenidos didácticos, las estrategias de trabajo en clase, las voces, las emociones, la comunicación, las estrategias de estudio, las acciones no deseadas y las expresividades; todas ellas partiendo de lo emergente, siendo esta la mayor categoría conceptual para la investigación.

Por lo tanto, las siguientes propiedades corresponden a las cualidades que se han detectado a partir de la codificación abierta de los datos y en la siguiente sección se explicará el surgimiento de las mismas.

PROPIEDADES (P)

1. Lo emergente en el tiempo y en el espacio
2. Paradoja: Los problemas de conectividad favorecen lo emergente
3. Los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes
4. Los contenidos didácticos emergentes
5. Estrategias emergentes de trabajo en clase
6. Voces emergentes
7. Emociones emergentes
8. Comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones.
9. Estrategias emergentes de estudio
10. Acciones emergentes no deseadas
11. Expresividades emergentes

Ahora bien, con dichas situaciones descritas, lo que se hará es ver el modo en que esas vivencias producen las propiedades anteriormente enumeradas. Para eso, se caracterizan cada una de esas experiencias, que se seguirán llamando ‘datos’ de acá en adelante, contenidas en unas siglas determinadas, para luego ver las propiedades que estas poseen, por ejemplo el dato “Trabajo por bloques” será contenido en las siglas (TB), y así sucesivamente con toda la lista.

Dichos datos, tomados del anexo 12, surgieron de la experiencia de los involucrados y los cuales serán explicadas a continuación. El dato “trabajo por bloques” (TB), fue una estrategia planteada para optimizar los tiempos de los encuentros y facilitar la apropiación de los temas propuestos para la clase. Otra estrategia fueron los “encuentros sincronicos al finalizar módulo” (ESFM), que funcionaron para mitigar la falta de conectividad de algunos

estudiantes y para realizar conversatorios o resolver dudas acerca de las temáticas abordadas en los textos. Otro de los datos que se observan como estrategias de clase fueron las “grabaciones de audio” (GA), y la “grabación y repetición de las clases”(GRC), puesto que al igual que el dato anterior, actuó como medio para dar respuesta a los problemas de conexión y permitió a los estudiantes ver y repetir las clases en los tiempos y espacios de cada uno.

Las “guías de trabajo” (GT) fueron implementadas para que los estudiantes hicieran un resumen y una autoevaluación sobre los temas leídos, ya que éstas contenían una serie de recursos de apoyo para la comprensión y no era obligatoria su entrega. También, el dato “desánimo y clases virtuales” (DCV), se vio evidenciado por parte de docentes y estudiantes, puesto que en esta modalidad de aprendizaje y enseñanza, hizo que las emociones negativas aumentaran, y en muchos encuentros, no había una actitud proactiva ni de disposición.

Otras de las estrategias que surgieron fueron los “invitados de clase” (IC), donde uno de ellos, habló sobre la importancia de usar el “aprendizaje basado en emoción” (ABE), como herramienta primordial para los procesos educativos, para que los planes de enseñanza estuvieran enfocados en incentivar y enfocar el pensamiento y el actuar crítico de los estudiantes teniendo en cuenta su sentir. Todo ésto hizo que los docentes planearan sus clases desde la “preocupación por el ser” (PS) y la “preocupación por el aprendizaje” (PA), y por eso, en muchos de los encuentros, se cuestionaban sobre cómo estaban y cómo se sentían los estudiantes con todo el contexto y lo que estaba pasando.

A través del dato “dinámicas de clase” (DC) que fue implementado partiendo de la exploración de diferentes maneras de enseñar como juegos en línea, el uso de objetos de la casa para desarrollar procesos pedagógicos, juegos con palabras, entre otros; se intentó lograr una “devolución activa” (DA), en donde lo más importante era que los estudiantes

devolvieran una pregunta o algún comentario, y así poder generar interés en los temas vistos en clase, por lo cual era necesario dar “instrucciones más específicas” (IE) que lograran la comprensión de las actividades propuestas.

El dato “interés por la virtualidad” (IV) surge desde la novedad de los docentes de tener que trabajar con esta modalidad, con la cual no habían tenido contacto antes, por lo que la enseñanza virtual hizo que aumentará significativamente la “carga laboral del maestro” (CLM), y ellos se vieran en la necesidad de utilizar sus tiempos libres para temas laborales, además de esto se evidenció la “falta de recursos digitales del docente” (FRD) - (RD), para poder llevar a cabo sus clases, pues algunos no tenían los equipos pertinentes para el desarrollo de éstas.

Lo anterior hizo que surgiera el dato “desconocimiento y miedo a la virtualidad” (DMV), en donde se hizo notoria la falta de capacitación para trabajar con las tecnologías, por lo que se sentían inseguros y con temor ante esta modalidad, lo que hizo que la “adaptación a la virtualidad” (AV) fuera un factor obligatorio para todos los involucrados, en donde se modificaron los artefactos y las actitudes para trabajar con el mundo digital.

El dato “hibridación entre la virtualidad y la educación” (HVE) aparece como una reflexión que debe darse a futuro, preguntándose si es posible el surgimiento de un modelo educativo que trabaje rompiendo la brecha entre la tecnología y la educación, tomando como herramienta opcional de clase la “presencialidad virtual” (PV), en donde es necesario estar presente a través de una pantalla y el cuerpo físico se traslada a un código binario, y empieza a moverse en las reglas y ritmos de lo digital. En este sentido, se genera el debate sobre si es necesario un “contacto real” (CR) para lograr un aprendizaje significativo, pues para muchos es indispensable hacer un vínculo físico y no solo intelectual o digital.

Otro de los datos importantes que se obtuvieron fue el “agotamiento por las pantallas” (AP), ya que indudablemente se presentó el esfuerzo, no solo de la vista, sino también de la disposición corporal para poder trabajar desde casa, en donde muchas veces no se tenían los espacios adecuados para desarrollar las labores académicas, generando así un cansancio excesivo que se reflejaba a la hora de estar sentados por horas delante de una pantalla.

Teniendo ésto en cuenta y las diferentes “situaciones externas” (SE) que se iban presentando durante la adaptación a la modalidad virtual, en donde no solo era estar pendientes de las sesiones de clase sino también de lo que ocurría en el entorno en el que se estaba, el perro que ladraba, el internet que fallaba, la energía que se iba, los favores a la mamá, los niños que gritaban en la calle, entre otros; evidenciaron que la atención disminuyó y la “concentración compleja” (CC) se convirtió en una de las características más relevantes de dicha modalidad, puesto que las estrategias reinventadas y utilizadas por los docentes y el hecho de ser conscientes de que el “contexto social y la educación” (CSE) influyeran de manera importante en la continuación del proceso académico, no era suficiente para acaparar la atención completa de los estudiantes y que estos siguieran el hilo de los encuentros y apropiaran lo que se estuviera explicando en el momento.

Teniendo en cuenta este contexto y mientras que las partes involucradas se adaptaban a la nueva modalidad, los docentes ajustaron sus planes de clases, sus metodologías y se notó la “flexibilidad evaluativa” (FE), puesto que eran más comprensibles y abiertos en los tiempos de entrega y la forma de calificar.

Además de lo anterior, surgieron “problemas para ejecutar la clase” (PEC) ya que debido al uso de las herramientas digitales y la poca capacitación en ellos, daban paso a que muchas veces los estudiantes y docentes no supieran cómo solucionar problemas, como por

ejemplo si tenían un link para una actividad y este no servía o si la plataforma de meet no dejaba compartir pantalla con audio, o se dañaba el micrófono o la señal estaba débil y no permitía el buen flujo de la clase; entre otros aspectos casi siempre técnicos, que impedían el curso normal de los encuentros.

También, apareció otro elemento negativo el cual tuvo espacio en los primeros meses de la pandemia, pues habían docentes que enviaban un trabajo o se conectaban una vez, y luego no volvían a aparecer en muchos días, por lo que la “ausencia de los docentes” (AD), hizo que muchos estudiantes se sintieran perdidos y abandonados en su proceso.

Entre otras cosas positivas que surgieron y ya fueron mencionadas, también se encontraron datos como “la educación como distractor” (ED) y “más comunicación” (MC), en los que docentes y estudiantes exploraron las posibilidades de esta modalidad que iba a ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje por un buen tiempo. Aquí, la educación dejó de ser vista como un proceso de vaciado obligatorio para convertirse en un salvavidas ante todas las situaciones negativas que estaban sucediendo entorno al covid-19, puesto que las tareas, los trabajos y las diferentes actividades y temáticas planteadas tomaban el papel de distractores momentáneos en los que solo se pensaba en pro de la resolución de los mismos.

Por otro lado, la mejora y el aumento de la comunicación y la empatía entre todos los involucrados en los grupos de clase, se vio reflejado en la motivación y el interés de todos por sacar adelante el semestre, en donde era evidente la importancia de hablar las cosas y crear espacios de diálogo en donde no solo era importante lo que se estaba viendo desde el punto académico sino también lo humano y personal de cada uno.

Después de mencionar la forma resumida de cómo surgieron los datos, se procede a realizar la relación entre datos y propiedades. El procedimiento a seguir para la elaboración

de la tabla consistió en tomar esos datos y mirar las propiedades que contienen, lo visto en el análisis, es que cada dato contiene de tres a cinco propiedades, donde “P” es Propiedad y el número corresponde a la propiedad concreta de la lista anterior llamada ‘lista de propiedades’.

Tabla 2

Lista de propiedades

Celda	Dato	Propiedad
A9	Trabajo por bloques (TB)	TB (P1)(P5)
	Encuentro sincrónico al finalizar módulo (ESFM)	ESFM (P1)(P2)(P5)(P8)
	Grabaciones de audio (GA)	GA (P1)(P2)(P4)(P5)(P11)
A11	Guía de trabajo (GT)	GT (P1)(P3)(P4)(P9)
B10	Desánimo y clases virtuales (DCV)	DCV (P7)(P10)
	Invitado clase (IC)	IC (P5)(P6)(P8)
	Aprendizaje basado en emoción (ABE)	ABE (P5)(P7)(P8)
B12	Dinámicas de clase (DC)	DC (P1)(P4)(P5)(P8)
	Devolución activa (DA)	DA (P7)(P8)
C11	Preocupación por el ser (PS)	PS (P7)(P8)
C15	Interés en la virtualidad (IV)	IV (P3)(P8)

	Carga laboral del maestro (CLM)	CLM (P1)(P5)(P7)(P10)
	Recursos del docente (RD)	RD (P1)(P5)(P8)
	Hibridación entre la virtualidad y la educación (HVE)	HVE (P1) (P2) (P3) (P4) (P5) (P6) (P7) (P8) (P9) (P10) (P11)
C16	Agotamiento por las pantallas (AP)	AP (P7)(P10)
C19	Contacto real (CR)	CR (P1)(P3)(P7)(P8)
D9	Instrucciones más específicas (IE)	IE (P4)(P5)(P8)
D10	La presencialidad virtual (PV)	PV (P1)(P4)(P5)(P8)
	Flexibilidad evaluativa (FE)	FE (P4)(P5)
D11	Contexto social y Educación (CSE)	CSE (P1)(P5)(P7)(P8)
	Retos y cuestionario interactivo (RCI)	RCI (P3)(P4)(P5)(P8)
E8	Concentración compleja (CC)	CC (P1)(P7)(P10)
E10	Práctica de la teoría (PT)	PT (P4)(P5)
E11	Más comunicación (MC)	MC (P7)(P8)
E12	Grabación y repetición de clases (GRC)	GRC (P1)(P2)(P3)(P4)(P5)(P9)(P11)
F8	Situaciones externas (SE)	SE (P1)(P7)(P10)
	Falta de recursos digitales (FRD)	FRD (P10)
	Preocupación por el aprendizaje (PA)	PA (P7)(P8)
F9	Problemas para ejecutar la clase (PEC)	PEC (P7)(P10)
	La educación como distractor (ED)	ED (P7)
F10	Adaptación a la virtualidad (AV)	AV (P1)(P10)
	Ausencia de los docentes (AD)	AD (P7)(P10)

F12	Desconocimiento y miedo a la virtualidad (DMV)	DMV (P7)(P10)
------------	---	---------------

En la tabla anterior se evidencian las propiedades emergentes de los datos. En la fase siguiente se explica esa correspondencia entre datos y propiedades.

FASE 4: HALLAZGOS Y MODOS DE VISUALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En esta fase se pretende mostrar el modo en que emergen las propiedades de los datos analizados, esto con el fin de observar y acercarse a los modos de visualización de la experiencia que permitan llevar a cabo una clara sistematización de pedagogías emergentes o al menos de rasgos de pedagogías emergentes. El análisis se divide en dos etapas: en la primera se justifica y explica la conexión de los datos con las propiedades; y en la segunda se realiza una codificación más axial, no tan abierta sino específica donde se encontrarán valores y cualidades conceptuales de forma más elevada a partir de dichas propiedades, los cuales permiten darle un carácter más conceptual a lo emergente. Esta última etapa se describirá en las conclusiones.

Para iniciar la primera etapa, de la celda A9 del anexo 12, se extrajo el dato “trabajo por bloques (TB)” que contiene las propiedades (P1) y (P5), donde (P1) corresponde a lo emergente en el tiempo y en el espacio, y (P5) a las estrategias emergentes de trabajo en clase. Cabe resaltar que el trabajo por bloques funciona como una técnica que permite organizar el tiempo y limita las actividades a realizar en ciclos puntuales.

Este dato se relaciona con las propiedades mencionadas anteriormente, ya que fue una estrategia que surgió de la necesidad de hacer las sesiones más dinámicas y poder tener un mejor manejo del tiempo y el espacio, donde se rompió con el concepto de linealidad de las clases y se optimizó el tiempo para generar pausas y enfocar la concentración en el tema que se estuviera viendo. Por otro lado, se transformó el ambiente de lo físico a lo virtual, para lo cual se hizo indispensable la modificación de las estrategias de trabajo, adaptándolas

al contexto y a las exigencias de éste, puesto que por parte de los estudiantes y los docentes se sentía el agotamiento al tener los encuentros sincrónicos completos y sin pausas, esto generó de manera evidente la disminución en la apropiación de los temas y el rendimiento académico y laboral de ambas partes.

Este dato se puede ejemplificar a partir de las materias de Cultura Visual e Investigación Educativa III, en donde las docentes repartían las horas de las sesiones en tres; primero explicaban la parte teórica, presentaban diapositivas y videos como apoyo para dejar claro los textos y los temas leídos; en segundo lugar, daban 5 o 10 minutos para una pausa, y en la última fase, dejaban un taller o una actividad para poner en práctica lo explicado y aclarar dudas sobre la primera fase de las clases. La mayoría de las veces, la implementación del trabajo por bloques permitía el uso del tiempo completo establecido para cada sesión, sin embargo, hubo momentos en los que el tiempo no alcanzaba y las actividades que se proponían para aplicar la teoría quedaban de tarea para la próxima clase.

En la celda A11 se encontró el dato “Encuentro sincrónico al finalizar el módulo (ESFM)”, que se relaciona con las propiedades (P1),(P2),(P5), y (P8), donde (P1) tiene que ver con lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P2) con la paradoja correspondiente a los problemas de la conectividad que favorecen lo emergente, (P5) con las estrategias emergentes de trabajo en clase y (P8) con comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones.

Estos encuentros sincrónicos al finalizar el módulo, generaban la transformación del espacio y el tiempo, ya que no eran realizados en los horarios semanales establecidos de la clase, sino que se daban como un espacio de diálogo y resumen sobre lo que trataba cada

módulo, en este sentido, el elemento emergente radica en el hecho de modificar los tiempos y plantear espacios de acuerdo a las necesidades temáticas. De igual forma, estos encuentros se propusieron como una solución al problema de la conectividad, incentivando la búsqueda de estrategias diferentes a los encuentros semanales de clase que estarían normalmente estipulados, reconociendo que no todos los estudiantes tenían el acceso diario a las sesiones por falta de recursos digitales.

Un ejemplo de ello, era que la docente líder de Didáctica I para la Licenciatura en Educación Inicial, subía al aplicativo de la universidad las lecturas correspondientes al módulo 1, con una extensión aproximada de treinta o cincuenta páginas, y también, la guía de lectura, de la cual se hablará más adelante. Al subir este material, planteaba la fecha de un encuentro sincrónico unos veinte días después, donde las docentes empezaban a hablar sobre un tema específico, que podría ser en este caso la diferencia entre la didáctica tecnicista y la comprensiva, lo hacían a través de diapositivas y se turnaban para hablar o agregar ideas a las explicaciones anteriores. Como cierre, proponían un espacio de discusión donde se daban conclusiones sobre la unidad, retroalimentaciones e interacciones entre docente - estudiante, o estudiante - estudiante. Este espacio tenía como objetivo que se dejara claro todo lo correspondiente a la unidad y generar reflexiones a partir del análisis de la misma.

El dato “grabaciones de audio (GA)” que se encuentra en la celda A11, contiene las propiedades (P1) que es lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P2) que es la paradoja de los problemas de conectividad que favorecen lo emergente, (P4) que son los contenidos didácticos emergentes, (P5) como estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P11) como expresividades emergentes. En primer lugar este dato se refiere a las grabaciones de audio de

las sesiones completas de clase y se le asigna P1, ya que trasciende los espacios y los tiempos estipulados de las clases, puesto que rompe con el concepto de la simultaneidad, lo que permite un aspecto emergente partiendo de la posibilidad de reproducción y repetición en cualquier momento del contenido, además de propiciar al estudiante la oportunidad de desglosar los temas a su propio ritmo.

El hecho de que los audios quedarán en el aplicativo de la universidad favoreció a los estudiantes que no tenían acceso constante y continuo a los encuentros sincrónicos, lo cual generó la necesidad de que los docentes pensarán estrategias emergentes desde los contenidos didácticos para la ejecución de sus clases, teniendo en cuenta que si no surgiera la necesidad de encontrar otras formas para mitigar la falta de conectividad, no se hubieran planteado estas nuevas maneras de aprender y de enseñar.

Para ejemplificar el dato anterior, se trae a colación el momento donde el docente de Metodología de Investigación Cuantitativa, iniciaba la clase y con ella, encendía su grabadora de audio, para que todo lo dicho quedará precisado a través de ese medio. Cada clase hacía lo mismo y en algunos momentos, se le olvidaba reanudar la grabación, pero así fueran tres horas de clase semanal, subía juiciosamente los audios divididos por partes de la clase al aplicativo, para quienes no podían conectarse o querían repetir la clase. Allí quedaba cada ejemplo de la clase, las explicaciones precisas, los silencios cuando él hacía alguna pregunta, las pocas participaciones, es decir, cualquier mínimo detalle estaba en esos audios y era de gran ayuda en medio de la situación.

De la celda A11, se extrajo el dato “guía de trabajo (GT)” que contiene las propiedades (P1), (P3), (P4) y (P9), donde (P1) corresponde a lo emergente en el tiempo y en

el espacio, (P3) a los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes, (P4) a los contenidos didácticos emergentes, y (P9) a las estrategias emergentes de estudio. Este dato fue un contenido didáctico emergente, que funcionaba como estrategia y método de estudio para que cada estudiante evaluara de forma autónoma sus conocimientos, cabe resaltar que estas guías no eran obligatorias ni calificables, es decir, que los estudiantes decidían su realización y en ellas se encontraban resúmenes de los textos, fotografías, imágenes y videos de apoyo, como también una serie de preguntas para reflexionar sobre la temática tratada, esto para que los estudiantes reforzaran sus conocimientos mientras se programaban los encuentros sincrónicos en donde se debatían esos mismos temas.

Al igual que el dato anterior, es emergente porque trasciende el tiempo y el espacio, ya que las guías quedaban disponibles para el uso libre de los estudiantes en cualquier momento fuera de los encuentros sincrónicos, esto muestra rasgos particulares de lo que vendría a ser una metodología asincrónica, donde en la mayoría de los casos, se suben los contenidos a la plataforma estudiantil y luego se programan encuentros esporádicos para hablar sobre estos temas.

Un ejemplo de esto, fue una de las guías propuestas por la docente de Didáctica I para la unidad 2, sobre los diseños curriculares y su relación con las capacidades fundamentales; allí se observaba un resumen sobre las lecturas propuestas y se hacía una explicación temática a través de diferentes fuentes como otros links, videos, esquemas mentales e imágenes, con el fin de ser de apoyo o complemento del aprendizaje. También se encontraba un cuadro y preguntas de evaluación general, por si el estudiante deseaba resolver acerca del tema, puesto que estas guías no eran de entrega obligatoria, sino como un

elemento que servía como método de estudio y evaluación del estudiante de su propio aprendizaje.

El dato “desánimo y clases virtuales (DCV)” que se encuentra en la celda B10, contiene las propiedades, (P7) es la propiedad referente a las emociones emergentes, y (P10) como las acciones emergentes no deseadas. Se puede decir que este dato es uno de los más recurrentes durante la pandemia, puesto que ésta no solamente ha generado factores positivos dentro de la educación sino que emergieron situaciones no deseadas en todos los ámbitos en el que se desenvuelve el individuo; entre esas circunstancias, se encuentra el hecho evidente del aumento de las emociones negativas, tales como el desánimo, la tristeza, el estrés, la ansiedad, la incertidumbre, y otras, que impedían el aprendizaje real. Se sabe que el ser humano aprende motivado por las emociones y este factor siempre ha estado presente, sin embargo, el encierro generado por la pandemia y todo lo que ella desencadenó, se vio reflejado de una forma más directa en el aprendizaje de cada uno, ya que no era solo preocuparse por asuntos académicos sino también por la salud mental.

Para dar ejemplo a este dato, se tiene el caso de la materia de Administración y Legislación Educativa puesto que en muchas ocasiones los estudiantes no querían conectarse a clase o hacer trabajos, lo cual se veía reflejado en las notas y el rendimiento académico de los mismos. La entrega de trabajos hechos a medias, la poca participación o el conectarse solamente para aparecer online y no prestar atención, fueron características importantes dentro de este dato. Además, hay que tener en cuenta el hecho de que muchas veces los trabajos se presentaban por cumplir y recibir una nota y no tanto por el hecho de que se apropiaran los temas vistos durante las sesiones.

De la celda B12, se extrajo el dato “invitado clase (IC)” que contiene las propiedades (P5), (P6), y (P8), donde (P5) corresponde a las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P6) a las voces emergentes, y (P8) a la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Dentro de las estrategias emergentes que surgieron durante este tiempo, se nota el interés de dinamizar las clases a través de otras voces, que le den sentido a lo que se está enseñando y aprendiendo en el momento, estas invitaciones se daban con el objetivo de propiciar otros ambientes de interacción que generaran mejores relaciones e incentivaran a los estudiantes a apropiarse de la carrera como futuros licenciados, además de cambiar las rutinas que se tenían normalmente dentro de los encuentros.

Un ejemplo de esto, fue la materia de Diseño de Ambientes Educativos III, en la que la docente dinamizaba las clases con diferentes invitados, uno de ellos fue un profesor de español y teatro del colegio Inem Felipe Perez de la ciudad de Pereira, el cual habló sobre los retos de la educación virtual y sus estrategias para llevarla a cabo; otra invitada fue una profesora de Corinto-Cauca, quien también contó su experiencia sobre cómo ser docente en una zona rural colombiana y cuáles eran las dinámicas usadas para poder hacer llegar a los niños las guías de estudio y seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje en medio de la emergencia generada por el covid. Estos encuentros estimularon positivamente las clases y el amor a la profesión docente ya que siempre hubo muy buena participación por parte de los estudiantes, quienes se veían interesados en saber cuáles eran las estrategias utilizadas por parte de los invitados, generando espacios para fomentar, visualizar y fortalecer de manera significativa la teoría vista en clase.

En la celda B12 se encontró el dato “aprendizaje basado en emoción (ABE)”, que se

relaciona con las propiedades (P5),(P7), y (P8), donde (P5) tiene que ver con las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P7) con las emociones emergentes, y (P8) con la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Se puede afirmar que la pandemia, a pesar de ser un evento histórico en el que todos estaban pasando por diferentes obstáculos, también motivó a que el aprendizaje se enfocara más por las emociones del contexto que se estaban experimentando en el momento, lo cual logró mejores resultados en cuanto a lo académico.

En este dato se reitera la emoción como factor indispensable dentro del aprendizaje y la enseñanza, puesto que despertar fibras para transformarlas siempre ha sido el fin de la educación y en las estrategias que emergieron se destacó notablemente la preocupación por el sentir de ambas partes, estudiantes y docentes, lo cual hizo posible en muchas ocasiones, mejorar las relaciones y hasta el mismo proceso de apropiación en los temas. Un ejemplo claro de esto, es el hecho de que en la mayoría de las clases se generaban espacios para hablar de cómo se sentían con respecto al contexto y partiendo de ello se implementaban estrategias para trabajar con los temas que se estuvieran viendo. En una de las clases de Diseño de Ambientes III se hizo el ejercicio de trabajar con las emociones de los estudiantes para llevar a la práctica el tema de cómo se debería enseñar y evaluar durante una pandemia, en donde lo primordial para los docentes era que los estudiantes aprendieran, demostrando que estos espacios de diálogo permiten que todos se sientan involucrados y motivados para seguir con los procesos académicos, además de crear una red de apoyo dentro de las mismas sesiones.

El dato “dinámicas de clase (DC)” que se encuentra en la celda B12, contiene las

propiedades (P1) es lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P4) es la propiedad referente a los contenidos didácticos emergentes, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. El dato “dinámicas de clase” es emergente en el sentido en que en diferentes sesiones se implementaron estrategias para los contenidos tales como juegos o actividades en línea; proponer palabras claves para que cuando sean dichas dentro de la clase, sean entendidas como una petición para que los estudiantes escriban sus nombres y así confirmar la atención y presencia de ellos dentro de cada sesión; utilizar los objetos de la casa como apoyo para desarrollar los procesos pedagógicos y poder alcanzar de forma conjunta lo que se tiene pensado desde el currículo.

En cuanto a la propiedad 1 (P1) se relaciona con el dato, ya que los conceptos y los temas tratados oscilan entre lo físico y lo virtual, es decir que no se quedan en ninguno de los dos planos de manera estática sino que se mueven entre ellos de acuerdo a las exigencias del tema que se esté viendo y a las propuestas de clase que tenga el docente.

Aquí nace un elemento emergente significativo, puesto que es un reto para la educación salir del pensamiento tradicional que establece que ella debe configurarse dentro de un modelo, ya sea presencial o virtual, cuando el ejemplo anterior muestra que es posible moverse entre ambos. Además, el dato anterior presenta una comunicación emergente desde el punto de vista de la transformación de los mismos espacios, por ende, se modifica la interacción, las maneras de relacionarse e involucrarse con todos los entornos.

De la celda B12, se extrajo el dato “devolución activa (DA)” que contiene las propiedades (P7) y (P8), donde (P7) corresponde a las emociones emergentes, y (P8) a la

comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. En la virtualidad, emerge la importancia de que los estudiantes devuelvan una pregunta, una duda, algo que demuestre que no solo están conectados sino que están interesados en el tema, algo que haga eco después de tratar de remover fibras en ellos. Si bien es un elemento que en la presencialidad también es necesario, es evidente que por el contexto de los encuentros sincrónicos y por la transformación de la interacción, se hace urgente y necesario para la virtualidad que los estudiantes hagan una retroalimentación más activa.

Cabe resaltar que en muchas ocasiones esta devolución se dificulta, sin embargo se presentaron casos en donde los profesores tomaban la decisión de preguntar al azar a alguno de los estudiantes de la clase y así se generaban pequeños debates dentro de la misma, lo cual permitía un efecto dominó en donde la mayoría de los estudiantes se sentían animados para participar después de esa primera intervención por alguno de sus compañeros.

Por otro lado, la motivación para que la participación aumente, depende de las emociones involucradas, y éstas, a su vez, de los factores externos (económicos, familiares, personales, sociales, etc), los cuales han estado presentes en la educación, sin embargo, ahora que se aprende desde casa se vuelven más tangibles, lo que se ve reflejado en el rendimiento de los estudiantes; cabe resaltar que lo emocional no se puede separar de lo académico, por lo que también obedece a las estrategias del docente para incentivar la apropiación y participación en las sesiones.

De la celda C11, se extrajo el dato “preocupación por el ser (PS)” que contiene las propiedades (P7), y (P8), donde (P7) corresponde a las emociones emergentes, y (P8) a la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. La preocupación por el

ser, es un tema que no solo debe estar presente en la educación, claramente es un elemento importante dentro de cualquier ámbito en el que se desenvuelva el individuo, ya que como seres humanos, lo interior se refleja en lo exterior.

Por consiguiente, la pandemia ha sido una situación en donde afloraron diversas emociones, dejando al ser humano en una posición más vulnerable de la normal, lo que hizo imprescindible que emergieran dinámicas dentro de las sesiones que permitieran estar en contacto y en reconocimiento con los sentires, por lo anterior surge este dato en el que se abrían espacios de diálogo donde se preguntaba a todos los participantes sobre cómo estaban anímicamente ante la situación para dejar de lado las preocupaciones académicas así fuera por lapsos cortos de tiempo.

Así, por ejemplo, la finalización de una clase de Seminario de Investigación Educativa, fue muy emotiva, pues al terminar el tema propuesto, las docentes empezaron a preguntarle a los estudiantes sobre cómo estaban, cómo se estaban sintiendo con todo, no simplemente preocupándose por el contenido como tal de la asignatura sino por el ser, por cómo estaba la mente y la salud mental en esta emergencia. En ese espacio todas las estudiantes empezaron a hablar de sus situaciones particulares, de sus emociones y dolores, algunas lloraban, otras mostraban preocupación económica, otras temor por el virus; era una mezcla de sentimientos y un lugar donde estaba permitido desbordarse. Ésto permite pensar que en la pandemia el papel del docente se ha transformado, ya que anteriormente habían quienes establecían lazos de amistad con sus estudiantes por deseo, pero ante esta emergencia, el docente se ha visto más inmerso en estar pendiente de lo que pasa realmente con los estudiantes, más allá de si aprendieron o no un contenido, preguntándose por

aspectos emocionales, económicos y familiares para poder llevar a cabo sus clases.

El dato “interés en la virtualidad (IV)” que se encuentra en la celda C15, contiene las propiedades; (P3) que es la propiedad referente a los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. En primer lugar, las circunstancias correspondientes a la pandemia, generaron que los docentes que no sentían ni un mínimo interés por la enseñanza virtual, se vieran obligados a hacer las paces con esta metodología y le abrieran las puertas de su práctica profesional, por ello, hay quienes expresan que no tenían mayor contacto con la virtualidad, por lo cual, pasar de enseñar presencial a netamente virtual, fue un choque fuerte y un reto gigantesco para ellos.

Dicho desafío trae consigo rasgos de una metodología asincrónica que no eran premeditados, sino que llegaron con el simple hecho de estar en contacto con la virtualidad, y uno de ellos es el interés por esta modalidad, que necesita de una voluntad con antelación para lograr un proceso de aprendizaje idóneo. Por otro lado, surge una nueva forma de comunicarse y de relacionarse en el medio, puesto que al no haber tenido mayor contacto con la virtualidad, se entretajan nuevas maneras de darse las interacciones en dichos espacios que van más allá de lo físico, de las palabras dichas o las expresiones corporales, ahora se leen las participaciones (donde cualquiera es significativa), el estar online u offline, el encender una cámara, entregar los trabajos en los tiempos establecidos o ceder un poco de acuerdo al contexto, entre otras cosas que reafirman el hecho de cómo la disposición juega un papel esencial en la emergencia de una comunicación alternativa.

Este dato se ejemplifica por medio del caso del docente de Metodología de la

Investigación Educativa, que se fue adaptando poco a poco a la situación, enfrentando el desafío desde sus habilidades y haciendo el mayor esfuerzo para dar unas clases fueran eficaces, donde asumió retos y manifestó que antes de la pandemia no habían tenido mayor contacto o interés por enseñar a través de la virtualidad, y por la situación era el único puente directo con los estudiantes. Este interés se vio reflejado a través de la forma en que daba la clase, pues a pesar de ser una clase teórica, densa y complejo, buscaba por medio de los ejemplos que fuera dinámica, donde utilizaba diapositivas con memes, chistes y elementos divertidos para amenizar el encuentro.

En la celda C16 se encontró el dato “carga laboral del maestro (CLM)”, que se relaciona con las propiedades (P1), (P5), (P7), y (P10), donde (P1) tiene que ver con lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P5) con las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P7) con las emociones emergentes, y (P10) con las acciones emergentes no deseadas. Se puede decir que la carga laboral del docente antes de la pandemia era menor, puesto que los maestros expresaron que ahora deben de estar más del tiempo pagado, conectados a las pantallas y más pendientes de sus estudiantes que lo normal.

Por ello, el dato anterior emerge en el sentido que afecta de forma directa la manera en el que el docente se desenvuelve en su tiempo y su espacio, ya que los momentos que antes era libres o de ocio, ahora son ocupados para responder más mensajes de los estudiantes que en la normalidad, para planear de forma dinámica y detalla la clase; para calificar y retroalimentar de manera exhaustiva los trabajos, pues en esta situación, deben de ser más a fondo los argumentos evaluativos para dejar mayor claridad; como también para estar al tanto de sus estudiantes, de su salud mental y física en estas circunstancias, es decir,

el docente de ahora prácticamente no tiene ya una vida propia, pues todo el tiempo está invadido por su labor, por responder un mensaje, por estar al tanto de una respuesta; ya no es como antes que cumplía un horario de trabajo y luego podía volver a su vida real, sino que ahora 24/7 debe estar al tanto de lo que pasa con sus estudiantes.

Con este aspecto también se modifican las estrategias de trabajo que los docentes tenían, puesto en la virtualidad, deben aprender a manejar no sólo el tiempo de la clase de forma ordenada, sino también el antes y el después de los encuentros, donde ya no sólo cuenta el tiempo dedicado a planear, dar la clase y calificar los contenidos, sino las dinámicas para que la clase sea amena, para que los estudiantes no se aburran, como también, abrir un espacio para saber sobre el estado anímico de sus estudiantes.

Evidentemente, con el aumento de trabajo, florecen emociones negativas que son inevitables, ya que los espacios predeterminados para ciertos quehaceres personales, deben ser desplazados para poder suplir las ocupaciones extra, de ahí que existan sentimientos como el estrés, la ansiedad, la preocupación, el cansancio mental, la incertidumbre y demás sentimientos, donde radica el hecho de que ya no hay tiempo para tomarse un verdadero descanso o un tiempo de dispersión de las pantallas, sino que cada vez es más absorbente la situación actual, pues en pequeños instantes se olvida que los docentes tienen vida propia, una familia y otras cosas que atender fuera de su rol como formadores.

Un claro ejemplo del dato anterior, es el caso del docente entrevistado de la Universidad Tecnológica de Pereira, que narra la forma notoria en que su trabajo había ido en aumento, puesto que ya no sólo era planear, dar la clase y evaluar, sino también estar pendiente de los dispositivos digitales todo el día, por si algún estudiante tenía algún

imprevisto con la grabación de la clase, o por si no tenía internet para conectarse; ya no sólo era resolver dudas sobre las temáticas sino dar respuesta a situaciones externas a la clase. También, él expresaba que demandaba muchísimo más tiempo la retroalimentación y la evaluación como tal, porque él dudaba mucho en poner una nota sin dar una justificación o argumentación válida, lo cual llevaba el mismo tiempo de la evaluación o calificación misma, por otro lado también estaba el tiempo que se debe dedicar a subir las notas al sistema, que en muchas ocasiones debía ser desde su tiempo libre.

El dato “recursos del docente (RD)” que se encuentra en la celda C16, contiene las propiedades (P1) es la propiedad referente a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. En este momento no sólo se debe pensar en las necesidades de los estudiantes, su contexto (si tienen acceso a internet, si tienen dispositivos, si son vulnerables), sino que también se debe pensar en los recursos que tiene el docente, que muchas veces no son suficientes, pues algunos no tienen un buen equipo o buena conectividad para dar sus clases pero hacen todo lo posible por brindarle lo mejor a sus estudiantes. Como fue el caso de la docente de Seminario de Investigación Educativa, que al parecer no tenía un buen equipo para conectarse a las clases y por ello, lo hacía desde su celular, lo cual a veces dificultaba un poco el desarrollo de las clases porque al ser con un dispositivo móvil, no podía acceder a ciertos links o elementos porque se veían muy pequeños o dañaban la conexión.

Por ello, dicho dato se relaciona con la propiedad referente al tiempo y espacio pues dadas las circunstancias de la pandemia, algunos docentes deben trasladarse a lugares

diferentes para dar sus clases, reconfigurar su orden del día de acuerdo a los momentos donde tengan mejor conexión al internet, adquirir mejores elementos digitales y en muchos casos, su forma de decidir sobre su tiempo se ve perjudicada por la búsqueda de soluciones ante las dificultades de los recursos tecnológicos. Al no poseer las herramientas necesarias para una clase efectiva desde la virtualidad, el maestro se ve en la necesidad de buscar nuevas estrategias para desarrollar su clase, donde emergen formas distintas de ver los contenidos previstos ante sus posibilidades, como también, las formas de comunicarse varían, pues al no tener internet para una reunión sincrónica, muchas veces optan por dejar grabaciones, y por ello, las relaciones y los procesos de retroalimentación son totalmente diferente y se dan de acuerdo a los elementos que posea el formador.

De la celda C16, se extrajo el dato “hibridación entre la virtualidad y la educación” que contiene las propiedades (P1) como lo emergente en el tiempo y el espacio, (P2) referente a la paradoja sobre los problemas de conectividad favorecen lo emergente, (P3) son los rasgos de una metodología asincrónica como elementos emergentes, (P4) como los contenidos didácticos emergentes, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P6) son las voces emergentes, (P7) referente a las emociones emergentes, (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones, (P9) alusivo a las estrategias emergentes de estudio, (P10) referente las acciones emergentes no deseadas, y (P11) concerniente a las expresividades emergentes.

Este dato suscita un tema de discusión que aún está en conversaciones desde el contexto de la educación, pues indiscutiblemente la pandemia trajo consigo una serie de modificaciones en los planes y estrategias de enseñanza, en los métodos de estudio, en las

relaciones y las interacciones. En pocas palabras, al ser un suceso para el cual el sistema educativo no estaba preparado, hizo que éste cambiara y se generara uno nuevo desde las exigencias contextuales, y con ello, cabe resaltar que es un dato que posee la mayoría de las propiedades, pues al ser la hibridación entre las dos modalidades, de forma indudable, surgirían elementos transformadores para la educación.

Por esa razón, dicha hibridación alteraría de forma contundente la configuración del tiempo y el espacio, puesto que ya no se pensaría la educación como un objeto encerrado dentro de un modelo, sino que se observaría desde la capacidad de mutarse y moverse entre ambos, por lo que los encuentros, serían un vaivén dentro del contexto espacial - temporal, teniendo momentos de virtualidad total, presencialidad total, o simplemente, momentos entre lo virtual - presencial, como se ha venido viviendo durante este tiempo.

Este nuevo modelo de trabajo educativo tendría características particulares de una metodología asincrónica, pues podría extraer elementos como el envío de trabajo para fechas específicas y luego la planeación de encuentros esporádicos de debate y aclaración conceptual, como también la participación activa de foros, wikis o salas de trabajo; dichas estrategias son innovadoras para el método de la educación tradicional, pero son rasgos de una metodología que ya está implementada en los espacios totalmente virtuales. Con esta nueva combinación, como se mencionó anteriormente, no sólo nacerían nuevas estrategias de trabajo de clase, sino también tendría que pensarse una modificación curricular y de los contenidos didácticos desde las nuevas necesidades del contexto tecnológico y educativo, al igual que los estudiantes buscarían nuevas formas de aprender, de complementar sus conocimientos e implementarían métodos diferentes de estudio que se acomoden a sus

requerimientos.

Cabe aclarar, que dentro de este debate se generarían situaciones que no son deseadas, como algunas que se han mencionado en párrafos anteriores, o también, las emociones negativas que podrían darse como el estrés, la angustia, la preocupación, la ansiedad, u otras serie de sentimientos causados ante un modelo totalmente desconocido para docentes, estudiantes y todo el plantel educativo.

En la celda C16 se encontró el dato “agotamiento por las pantallas (AP)”, que se relaciona con las propiedades , (P7), y (P10), donde (P7) tiene que ver con las emociones emergentes, y (P10) con las acciones emergentes no deseadas. De manera notoria, este dato se repite de forma consecutiva en los sentires de los participantes de esta investigación y era de esperarse, puesto que normalmente, se pasan un promedio de doce horas en contacto con artefactos tecnológicos; por parte de los docentes, planeando clase, ejecutándola, luego evaluando y al tanto de otras situaciones extraclase; y por parte de los estudiantes, hay quienes tienen más de cuatro materias matriculadas, por lo que deben conectarse a los encuentros sincrónicos y luego realizar lecturas y actividades, lo que genera una sensación de agotamiento ante las pantallas.

Esta sensación conlleva a vivir situaciones negativas no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal, pues afecta de modo significativo en el bienestar de los involucrados, ocasionando emociones como la frustración, el estrés, la ansiedad, la irritabilidad, el enojo, la falta de sueño, el cansancio, entre otras que de una u otra forma, no pueden ser controladas de manera directa por el individuo, debido a que el estar ligados al mundo digital, su energía baja y en muchos casos, no hay tiempo para el ocio o el descanso

real, lo cual a largo plazo, puede provocar problemáticas aún más graves.

Un ejemplo particular de este dato era la época de parciales, donde la estudiante que se encontraba de intercambio en Argentina cursando cuatro materias, debía conectarse a los encuentros sincrónicos, y por el tema de la falta de conectividad, debía verlos grabados, lo cual requería del doble o triple de tiempo, al tener que parar o repetir las clases, y no sólo estaba ese hecho, sino también, estar haciendo los trabajos prácticos o evaluativos que eran asignados por cada materia, lo que hacía que desde el momento que se levantaba hasta que se acostaba, estuviera frente a la pantalla, sin importar el cansancio físico o mental, sabía que debía cumplir con las tareas asignadas, que eran muchas por ser tiempo de exámenes. Llegaba un punto donde los ojos no podían resistir un minuto más viendo la pantalla, y el dolor de cabeza era insoportable, por lo que se veía obligada a parar, así no hubiera terminado lo que debía entregar.

El dato “contacto real (CR)” que se encuentra en la celda C19, contiene las propiedades (P1) alusivo a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P3) como los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes, (P7) como las emociones emergentes, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Cuando se habla de contacto real, se refiere al contacto personal en un ambiente físico donde se establecen relaciones y aprendizaje bajo el método tradicional de enseñanza, sin embargo, por la pandemia, este contacto pasó a ser exclusivamente virtual, por lo que el escenario se transforma en cuanto al tiempo y espacio, pues evidentemente, ya no se da bajo las condiciones de un ambiente físico, sino que se adapta a las del mundo digital, y con ello, se genera un nuevo tipo de contacto bajo las reglas de las interacciones virtuales, las cuales

están basadas en aspectos como la sincronía o asincronía, el estar online u offline, entre otros elementos nombrados anteriormente, que se enuncian como rasgos de una metodología netamente virtual, o asincrónica.

No tener un contacto físico, puede ser para muchos un componente de poca relevancia o para quienes están acostumbrados a la virtualidad, sin embargo, son pocas las personas que habían tenido una experiencia con ella, por ende, el no estar presente de forma física, ha generado sentimientos negativos, puesto que las relaciones se modifican y la comunicación es totalmente diferente, por lo que en algunos casos, son más las sensaciones de sinsabor que lo puntos a favor.

Para ejemplificar el dato anterior, se encuentra la situación de la estudiante que se encontraba de intercambio en Argentina, que a causa de la pandemia, no pudo ir a ninguna clase presencial, por lo cual, no conoció a sus compañeros y a los docentes, sólo a través de las pantallas. Por ello, en el momento de presentar los finales y coloquios de evaluación, la estudiante manifestó que fue muy extraño ese último encuentro, pues nunca había tenido un contacto físico con los docentes y uno de ellos, ni siquiera conocía su rostro.

En la celda D9 se encontró el dato “instrucciones más específicas (IE)”, que se relaciona con las propiedades , (P4), (P5) y (P8), donde (P4) tiene que ver con los contenidos didácticos emergentes, (P5) con las estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P8) con la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones.

Si bien antes en la presencialidad los docentes debían ser lo más explícitos posibles en las instrucciones entregadas a los estudiantes, ahora deben de ser el doble, puesto que la

comunicación se ve obstaculizada e interrumpida por factores externos y muchas veces, por más claro que intente ser el docente, la instrucción se malinterpreta y los estudiantes hacen un trabajo diferente al que se les está pidiendo. Por ésto, los maestros han buscado diferentes estrategias para poder dar más claridad a los estudiantes, como por ejemplo, dar las instrucciones minuciosamente, punto por punto; luego enviar un audio o un vídeo explicándolo nuevamente; preguntar a algún estudiante sobre lo que deben hacer para verificar si el tema quedó claro, y dejar un espacio abierto para las dudas. Ésto fue aplicado en Cultura Visual, una de las asignaturas vistas, en donde la docente se encargaba de dar las instrucciones del trabajo a realizar finalizando cada sesión, la cual era grabada de inicio a fin, y luego publicaba en el muro del Classroom las mismas instrucciones de manera específica y clara junto con la grabación de la clase.

Con ello, también se replantean los contenidos que se habían propuesto en primer lugar, ya que hay ciertos temas que por más que el maestro explique, no quedan claros al hacerlo a través de la virtualidad, como es el caso de las prácticas, que en algunos casos debieron de ser suspendidas o pensadas desde nuevas formas de realizarse para lograr un aprendizaje medianamente significativo.

El dato “la presencialidad virtual” que se encuentra en la celda D10, contiene las propiedades (P1) es la propiedad referente a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P4) como los contenidos didácticos emergentes, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones.

El modelo visto durante el tiempo de pandemia se podría considerar con un carácter

particular de la presencialidad virtual, pues no tiene características propiamente dichas de la modalidad virtual pero tampoco tiene las habituales de la presencialidad. Es una especie de mutación entre ambos, donde por medio de la virtualidad, se necesita de la sincronía que se da en la presencialidad para poder estar en contacto más directo con los estudiantes y no alejarse del todo de lo que está establecido previamente como educación presencial. Dicho modelo afecta de forma significativa la conformación del tiempo y el espacio, porque al estar trasladándose entre ambas metodologías, contiene un concepto diverso y emergente de lo que puede considerarse en la educación un ambiente educativo, lo cual permite abrir el panorama y transformar la concepción de la educación entre cuatro paredes.

Gracias a esta situación, los docentes se ven en el menester de cambiar sus contenidos didácticos y sus estrategias de trabajo en clase a unos que puedan adecuarse a esta evolución educativa, teniendo en cuenta que lo que se plantee sea desde la planeación donde se promueva la conexión entre ambos modelos, sin alejarse el uno del otro totalmente. Por otro lado, la comunicación que emerge es diferente en el sentido que al ser un escenario de interacción distinto, los diálogos se dan dependiendo de los recursos con que se cuenten para poder participar, del estado emocional y el contexto de los involucrados, como también, de cierta forma requiere de una sincronía para poder seguir estableciendo las relaciones que se daban en la presencialidad.

Este dato se puede ilustrar con el hecho de que la mayoría de los docentes inmersos en esta investigación, seguían dando sus clases en los horarios establecidos para ellas, lo cual requería una presencialidad virtual, puesto que los estudiantes debían de conectarse juiciosamente y cada semana, a los encuentros programados en cada horario propuesto, y en

algunos casos, como en la asignatura de Administración y Legislación Educativa, se llamaba a lista y ésto era evaluado, así que era necesario asistir sin falta o tener una excusa válida para ello.

De la celda D11, se extrajo el dato “flexibilidad evaluativa (FE)” que contiene las propiedades (P4), y (P5), donde (P4) corresponde a los contenidos didácticos emergentes, y (P5) a las estrategias emergentes de trabajo en clase.

En este dato emergen situaciones correspondientes al tema evaluativo, pues por el contexto de la pandemia, la mayoría de docentes se vieron en la necesidad de cambiar la forma en que evaluaban a sus estudiantes, mostrándose más comprensivos y empáticos ante las situaciones particulares de cada estudiante, por lo que las estrategias de clase giraban en torno a estos elementos, a resolver asuntos como; ¿el estudiante cuenta con los recursos necesarios para poder conectarse a la clase?, ¿cómo es el contexto del estudiante o en qué sentido este contexto afecta el desempeño académico de éste?, ¿es mayor o igual la carga académica de los estudiantes, y se puede trabajar de la misma forma y así mismo evaluarlos?, entre otros cuestionamientos que exigieron la modificación no sólo de la metodología de los encuentros, sino también de los contenidos que se daban allí, pues ya no era posible evaluar la misma cantidad de temas que en la presencialidad, o bien, tuvo que hacerse a través de formas emergentes tales como vídeos haciendo la presentación de un tema, a través de formularios, videollamadas entre el docente y el estudiante, y demás formas que hicieron posible observar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza.

Un ejemplo de este dato, es la materia de Diseño de Ambientes Educativos III, en donde la docente consideró la situación en la que se encontraban todos para abrir las

posibilidades de reacomodar las formas, los tiempos y los requisitos de evaluación; esto se vio reflejado en el cambio del parcial para el primer corte, puesto que lo que tenía planeado era un proyecto con un grupo de estudiantes del colegio Jaime Salazar Robledo en la ciudad de Pereira, sin embargo, después de analizar la carga académica del trabajo y el tiempo de ejecución de este, la profesora decidió dejarlo como parcial final, disminuyendo también el rigor de los requisitos para su calificación; y para el parcial 1 propuso una exposición sobre cualquier tema que tuviera un juego para implementar con los compañeros de clase, facilitando así el proceso de evaluación para los estudiantes.

En la celda D11 se encontró el dato “contexto social y educación (CSE)”, que se relaciona con las propiedades (P1), (P5), (P7) y (P8), donde (P1) tiene que ver con lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P5) con las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P7) con las emociones emergentes, y (P8) con la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Este dato contiene un elemento importante que ha sido mencionado en otros apartados del texto, el cual se refiere a la imposibilidad de separar el ser humano de sus facetas, es decir, que este se mueve, y a donde va, lleva consigo sus emociones, el contexto social en el que se encuentra y todo lo que despierta sus sentires y pensamientos.

Es por esto que durante la pandemia, el incremento de la empatía social ante la situación del mundo, generó también que las formas de ser y estar, las maneras de comunicación, interacción y relación se modificaran positivamente, abriendo paso a la flexibilidad y a los acuerdos entre docentes y estudiantes, puesto que se empezaron a tener muy en cuenta todos los aspectos que atañen al individuo, permitiendo y generando que la

enseñanza y el aprendizaje sean impartidos desde un punto más humano, real y consciente de lo que acontece por fuera de las pantallas y los encuentros sincrónicos continuos; reconociéndose a través de los otros por las experiencias compartidas y propiciando espacios de diálogo significativas que promuevan el interés y el respeto por las sensibilidades de sí mismo y de los otros.

Ejemplos de dicho dato son que en algunas clases, los estudiantes manifestaban que no podían conectarse porque habían quitado la energía, porque solo había un computador para compartir con los demás miembros de la familia, porque debían estar pendientes de sus hijos o hermanos, porque habían tenido un problema familiar, entre otras situaciones, es así como en el contexto de cada individuo acontecen diversas situaciones que dificultan el aprendizaje y en este tiempo de aprendizaje desde casa, estas circunstancias se vieron más tangibles, pues cuando era presencial, los estudiantes se alejaban de sus hogares y así dejaban estos problemas atrás, pero aprendiendo desde su casa, se notaban más y actuaban como obstáculo para lograr un buen aprendizaje.

El dato “retos y cuestionario interactivos (RCI)” que se encuentra en la celda E8, contiene las propiedades (P3) es la propiedad referente a los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes, (P4) como los contenidos didácticos emergentes, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones.

Este dato contiene estrategias emergentes utilizadas en las clases para dinamizar los espacios y lograr obtener el conocimiento a partir de otras formas de transmitirlo, pues antes de la virtualidad, muchos de los docentes se quedaban en el método tradicional de las clases

magistrales y no pasaban de ello. Puede decirse que estas estrategias presentan rasgos de una metodología asincrónica, al ser métodos utilizados normalmente en los ambientes virtuales y al alejarse de la metodología de las clases donde sólo habla un docente acompañado de un Power Point, por ésto, de forma notoria, los contenidos son nuevos ya que como se menciona anteriormente, el hecho de utilizar retos, juegos interactivos o cualquier otra dinámica que conecte más con la educación virtual, hace posible que se transformen todos los aspectos referentes a la enseñanza; desde la planeación, ejecución y evaluación.

Con ello, la comunicación sería emergente en el sentido que se daría a través de estas dinámicas, situación diferente y que permite establecer diálogos a partir del carácter innovador, divertido y estimulante que poseen estas estrategias.

De la celda E8, se extrajo el dato “concentración compleja (CC)” que contiene las propiedades (P1), (P7), y (P10), donde (P1) corresponde a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P7) a las emociones emergentes, y (P10) a las acciones emergentes no deseadas. Este dato se convirtió en una de las características más repetitivas de lo que es el aprendizaje virtual durante la pandemia ligado también al desánimo, la desorientación, el estrés, entre otros factores negativos de lo que ha surgido en relación a estar encerrados y seguir de alguna forma con las actividades académicas.

El hecho de estar un día dentro del campus físico de la universidad y de un momento a otro pasar a un entorno virtual que se empezó a construir sobre la marcha, es decir, en donde estudiantes y docentes se encontraron en un punto en el que todos los días habían cosas diferentes con las que lidiar, estrategias distintas para estudiar y enseñar, herramientas nuevas que nunca se habían usado; generó que las formas y las actitudes frente al aprendizaje

se transformaran, puesto que estudiar desde casa implica tener diversas distracciones, sin mencionar que es un lugar que no está adaptado a lo pedagógico como lo está una institución de educación con sus salones y salas de estudio condicionadas específicamente para esto.

Está claro que lo anterior se puede modificar, ya que se pueden generar espacios organizados dentro de casa para poder llevar a cabo las clases, sin embargo las situaciones que pasan en este entorno dificultan mucho más la concentración debido a situaciones externas, como el perro que ladra, la música del vecino, el favor que pide la mamá; además de la misma postura del estudiante, en donde al estar en la casa, un lugar que normalmente era para descansar o hacer labores diferentes, se convirtió en el nuevo lugar de estudio de manera continua, lo que generó una disminución de la atención en donde el estudiante lucha constantemente para poder concentrarse y focalizar sus sentidos en las sesiones de estudio.

Cuando se habla de concentración compleja, se podría recordar momentos donde los estudiantes intentaban estar atentos a las clases pero no lo lograban, puesto que en el entorno tenía diversos distractores y era casi imposible focalizarse en lo que se decía en los encuentros. También se puede pensar en los momentos donde intentaban realizar un trabajo o leer, pero por dichos factores externos, por el cansancio, o por falta de motivación, lograr concentración era un gran reto.

El dato “práctica de la teoría (PT)” que se encuentra en la celda E10, contiene las propiedades (P4) es la propiedad referente los contenidos didácticos emergentes, y (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase. En este dato se puede ver una de los elementos que hacen parte de la técnica de trabajar por bloques, en donde se explicaba la teoría y luego se hacía uso de diversas formas que permitieran la mediana aplicación de esa

teoría. Esto generó que los contenidos didácticos sujetos al currículo de la materia se llevaran a cabo por medio de estrategias que posibilitan la apropiación del tema de una forma cercana a la realidad, evitando que la explicación se quedara solo en una exposición del docente.

El elemento emergente en este dato, es el hecho de buscar los métodos que faciliten por medio de la virtualidad los contenidos de las clases, puesto que está claro que poner en práctica la teoría también hace parte de la presencialidad, lo complejo es trasladar esas estrategias pensadas en lo físico a lo digital, en donde las posibilidades se expanden y por ello se vuelve más complejo poder seleccionar las herramientas precisas para llegar a los objetivos propuestos para cada sesión.

Para hablar de poner en práctica la teoría en medio de la virtualidad, se puede traer a colación el caso de la materia de Metodología de la Investigación Cuantitativa, donde el docente durante todo el semestre explicó de forma continua y rigurosa cómo se hacía una investigación cuantitativa, para luego poner como proyecto final, que los estudiantes realizarán la propuesta de una investigación de ese tipo. En este ejemplo se evidencia que a pesar de la virtualidad, se logró transponer la teoría a un campo práctico, donde los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido durante el semestre para hacer su propia investigación cuantitativa, teniendo como base todos los aspectos teóricos vistos.

De la celda E11, se extrajo el dato “más comunicación (MC)” que contiene las propiedades (P7), y (P8), donde (P7) corresponde a las emociones emergentes, y (P8) a la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. En este dato se evidencia la necesidad que surgió de mejorar y establecer una relación más amena con el docente, donde por ambos lados, estudiantes y profesores, empezaron a tener una

comunicación que iba más allá de fines académicos, en donde se interesan e involucran más por que el estudiante entienda y comprenda los temas sin intenciones de sobrecargarlos, y del mismo modo, sienta que no está solo en la situación de confinamiento y estrés que generó la emergencia sanitaria.

Se puede afirmar que la empatía y la preocupación por el bienestar aumentó notablemente, lo que de algún modo ayudó a que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueran más fructíferos dentro de la modalidad virtual en la que estaban inmersos, permitiendo y estableciendo espacios en las mismas sesiones para también hablar del contexto que era imposible dejar de lado a lo académico.

En la mayoría de materias se dieron casos relacionados a este dato, puesto que los docentes crearon grupos de WhatsApp, dieron su número personal para estar al tanto de las dudas, y hacían lo posible por mejorar la comunicación con los estudiantes. Un ejemplo de ello era la docente de Seminario de Investigación Educativa, que dejó abierto su contacto en cualquier momento y estaba presta a responder cualquier duda o situación personal que presentará la estudiante, mostrandose empática y comprensiva a lo que estaba sucediendo con la intercambista. También, es el caso de la docente Administración y Legislación Educativa, que cada vez que las estudiantes no podían asistir, entendía las excusas y permitía presentar los trabajos en otros momentos o movía las fechas, es decir, intento diversos mecanismos para que el proceso se diera de la mejor manera, por ello, dentro de las clases le preguntaba a los estudiantes por sus necesidades, sus contextos y emociones, y basado en eso, modificaba su plan de trabajo.

En la celda E12 se encontró el dato “grabación y repetición de clases (GRC)”, que

contiene las propiedades (P1) como lo emergente en el tiempo y el espacio, (P2) referente a la paradoja sobre los problemas de conectividad favorecen lo emergente, (P3) es los rasgos de una metodología asincrónica como elementos emergentes, (P4) como los contenidos didácticos emergentes, (P5) como las estrategias emergentes de trabajo en clase, (P9) las estrategias emergentes de estudio, y (P11) las expresividades emergente. Este dato se refiere a una estrategia importante que surgió y al mismo tiempo facilitó el proceso de aprendizaje y enseñanza durante lo que ha sido la educación desde casa; ya que en muchas ocasiones los estudiantes recurrían a ésta para recordar las explicaciones, ver las clases en caso tal de que no estuvieran presentes en el día y hora exacta de la sesión, o por si no tenían los recursos para hacerlo en el momento, aclarar dudas, entre otros elementos que se dan dentro del contexto académico.

Los docentes y estudiantes tenían muy presente el utilizar esta opción que ofrecen las plataformas de encuentros sincrónicos, para dejar constancia de lo visto en ese momento y luego poder compartirlo y repetirlo. Un ejemplo específico de ello fueron las asesorías del proyecto de Investigación Formativa III, donde las estudiantes también tenían la opción de poner a grabar la sesión, lo que les daba la oportunidad de ir haciendo paso a paso las correcciones o sugerencias del trabajo dadas por el profesor.

La grabación y la posibilidad de repetición de las clases, trasciende la linealidad que plantea la educación tradicional, permitiendo la reproducción de los archivos desde cualquier momento y lugar, beneficiando considerablemente a los estudiantes, puesto que esta estrategia proporciona la oportunidad de fortalecer la autonomía y trabajar con los tiempos y los ritmos de aprendizaje que cada uno posee. Se puede afirmar que esto surge desde los

problemas de conectividad, en los que muchas veces los estudiantes no podían acceder a las clases por falta de internet o de diferentes recursos tecnológicos, lo cual generó la necesidad de plantear y repensar los modos de enseñanza dentro de este modelo virtual.

La metodología asincrónica ha potenciado el surgimiento de estrategias como estas para trabajar desde casa y en este caso, cabe resaltar que el video y la grabación son recursos educativos que dan la posibilidad de dinamizar los contenidos y hacen parte de estrategias que colaboran a la explicación activa, novedosa y práctica de los temas dados en clase.

De la celda F8 se extrajo el dato “situaciones externas (SE)” que contiene las propiedades (P1), (P7), y (P10), donde (P1) corresponde a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P7) a las emociones emergentes, y (P10) a las acciones emergentes no deseadas. Este dato sale de una situación reiterativa, en donde docentes y estudiantes mencionaron todo lo que pasa en torno a la educación desde casa. Es claro que las “situaciones externas” también se presentan en la presencialidad de la educación, ya que es imposible separar la vida académica del resto de ámbitos del individuo, sin embargo, el tener un aumento de éstas se convirtió en un factor aún más negativo dentro de la educación virtual, involucra el hecho de que sea emergente y haya generado transformaciones en el cómo y el por qué de los modos de desenvolverse a la hora de unirse a los encuentros sincrónicos planteados por la universidad como plan para la contingencia de la emergencia sanitaria.

En una ocasión, con la materia de Administración y Legislación Educativa, se evidenció esto con un compañero que debía exponer y sustentar un manual de convivencia propuesto por la docente, pero al momento de exponer no pudo hacerlo ya que a dos casas de donde él vivía estaban haciendo una construcción y el ruido era tanto que no permitía

escuchar nada de lo que él decía, debido a esto la profesora decidió aplazar la presentación de él para otro día dándole también la posibilidad de no perder la nota del trabajo por algo que claramente se le salía de las manos.

Cuando se habla de situaciones externas, se trata de todo aquello que impide y obstaculiza el proceso y flujo normal de lo que sería una clase o el desarrollo de trabajos. Por ejemplo, el estado mental y emocional de las personas, las relaciones que se tienen en casa, el tiempo que se pasa dentro de la misma, el estrés generado por otras responsabilidades, como un hijo y la atención que hay que prestar también a su proceso educativo, un familiar enfermo, la falta de recursos para poder rendir académicamente, las tareas que surgen dentro de la casa, los acontecimientos que ocurren a los alrededores, entre otros. Todo lo anterior presupone menos tiempo para poder invertirlo en las tareas de la universidad y se convirtieron en un factor importante para hablar hoy de cómo es que estar en casa modifica la apropiación del aprendizaje y las maneras de enseñar.

En la celda F9 se encontró el dato “falta recursos digitales (FRD)”, que contiene la propiedad (P10) como las acciones emergentes no deseadas. A este dato se le atribuye dicha propiedad, puesto que es indiscutible que ha sido una de las problemáticas más grandes que ha traído consigo la virtualidad, convirtiendo la educación en una cuestión de lujo más que de derecho, puesto que las personas que no tenían los mínimos como un computador, conexión a internet, audífonos, celulares y la oportunidad de acceder a datos constantemente, quedaron excluidas de un sistema que buscaba adaptarse a la emergencia de la forma más rápida posible; debido a lo anterior muchos compañeros se vieron en la obligación de cancelar el semestre y suspender su proceso educativo.

Para ejemplificar esta situación, se tiene la experiencia de dos estudiantes, en donde una de ellas no tenía buena conexión a internet y en la mayoría de ocasiones tuvo que ver las clases grabadas y hacer los trabajos desde otros lugares en donde si pudiera tener buena conexión. Por otro lado, la otra estudiante no tenía internet en su casa y su computador estaba dañado, lo que implicó un gran problema para poder seguir con su proceso de aprendizaje y responder por los trabajos y asistencias a los encuentros sincrónicos, ya que se atrasaba con las entregas y no estaba muy al día con la secuencia y los temas vistos en las clases.

Todo esto presupone un reto para los entes involucrados en la educación, estudiantes y docentes se vieron en la tarea de buscar las formas de poder seguir con el proceso, alterando todo lo que ya se conocía y lo que se tenía a la mano. La falta de recursos digitales y la educación son temas que han estado ligados durante años, sin embargo, durante la pandemia se notó con mucha más fuerza la brecha que hay entre ambos, partiendo de que no todos tienen el acceso, lo que retrasa de manera evidente el curso que debería seguir la educación.

El dato “preocupación por el aprendizaje (PA)” que se encuentra en la celda F9, contiene las propiedades (P7) es la propiedad referente las emociones emergentes, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Está claro que la pandemia ha sido un evento que ha traído consigo cambios repentinos en muchos aspectos, sin embargo no todo lo que ha surgido es malo. La empatía por la situación en la que se envolvió el mundo aumentó de gran manera, generando que los docentes se preocuparan muchísimo más por cómo estaban apropiando los conocimientos sus

estudiantes, puesto que era evidente el choque de información y emoción que estaban manejando todos.

Esto llevó a los profesores no solo a buscar y reinventar sus clases, sino también a cuestionar el desempeño propio y de sus estudiantes dentro de las sesiones, en donde se encontraban preguntas cada vez más frecuentes por parte del mismo docente, acerca de si estaban entendiendo o no; para así sugerir otros ejemplos, de modo que las dudas quedaran resueltas. Un ejemplo específico de este dato, se vivió a inicios de la implementación de la modalidad virtual en uno de los encuentros en donde el profesor se encontraba explicando un tema y cada 15 minutos abría el espacio a preguntas para que los estudiantes aclararan las dudas y preguntaba constantemente en sí la manera en la que estaba explicando era entendible para ellos, mencionando que la virtualidad era algo muy nuevo para él y que por lo tanto no se sentía muy familiarizado con las estrategias adecuadas para hacer del proceso de enseñanza algo más significativo, sugiriendo también la intervención de los estudiantes para que le ayudaran a dar continuidad clara a las sesiones. Al finalizar, hacía una ronda de preguntas acerca del tema en donde todos los estudiantes debían participar para rectificar la apropiación de los temas.

Fuera poco o mucho lo que se avanzara, la importancia radicaba en que los aprendizajes fueran significativos y no se quedaran solamente en las diapositivas o los textos asignados, abriendo más espacios para el debate, la ejemplificación, la puesta en práctica, incentivando también la participación, interacción y retroalimentación por parte de los involucrados y fortaleciendo los lazos de los mismos, puesto que motivar y enseñar desde la emoción y el interés por el otro, siempre ha tenido buenos resultados.

De la celda F9 se extrajo el dato “problemas para ejecutar la clase (PEC)” que contiene las propiedades (P7), y (P10), donde (P7) corresponde a las emociones emergentes, y (P10) a las acciones emergentes no deseadas. Así como en la presencialidad, la virtualidad implica retos y desafíos inesperados a la hora de presentar trabajos o hacer cualquier tipo de exposición, sin embargo cuando se habla de los encuentros sincrónicos, todo depende de la calidad del internet, del micrófono, del equipo desde el que se esté trabajando, de los audífonos, entre otros elementos técnicos que se convirtieron en parte fundamental para poder llevar a cabo cualquier actividad.

Todas las tareas a realizar en las sesiones estaban mediadas por el cómo estaban funcionando en el momento todos los recursos que se tuvieran a la mano para poder ejecutarlas, es decir, intelectualmente se podía estar preparado para hablar sobre cualquier tema, pero a la hora de usar referencias o hacer actividades que exigían el acceso a otros links o páginas de internet, se complicaba porque muchas veces no se tenía plan B por si el internet llegaba a fallar o si el link dejaba de funcionar justo antes de utilizarlo.

Esto generaba estrés e incertidumbre, puesto que el pensamiento recurrente era “ojalá no se vaya el internet” o “¿será que el link si va a servir?, ¿si me van a escuchar?”, rasgos que a la larga siguen sin poderse controlar ya que se sigue dependiendo del estado de la red y los insumos para estar presente en los encuentros y así resolver las tareas. Se puede decir que lo único que cambió fue el hecho de tener a la mano alguna alternativa por si algo extraordinario llega a ocurrir técnicamente durante la intervención de clase, o en su defecto, el mensaje de “se me cayó el internet” listo para enviar al profesor.

Este dato se puede ejemplificar a través de la materia de Diseño de Ambientes Educativos III, en donde se presentó el caso de que una de las estudiantes tenía asignada una exposición sobre la inteligencia emocional, para esto ella hizo una infografía y creó dos actividades, un juego en Educaplay, una plataforma web que permite la realización de actividades educativas multimedia mediante diferentes escenarios; y un stop en una página de Excel. Cuando llegó el momento de compartir los links de las actividades, ninguno de los dos sirvieron, por lo que la estudiante intentó compartir nuevamente pantalla para que los estudiantes pudieran jugar por medio de ella pero, la plataforma meet tampoco la dejó llevar a cabo esta acción. La profesora le dio unos minutos para seguir intentando pero al ver que nada funcionaba decidió seguir con otro compañero y dar por terminada la exposición de la otra estudiante con la condición de que le mandara captura de pantalla de las actividades para poder calificarlas.

En la celda F9 se encontró el dato “la educación como distractor (ED)”, que contiene las propiedades (P7) como las emociones emergentes. Es evidente que durante la emergencia sanitaria todo podía convertirse en salvavidas para no pensar tanto en el hecho de estar encerrados; cosas como cocinar, leer, dormir, ver series, películas, pintar, meditar, hacer videollamadas, limpiar la casa y hasta estudiar, fueron colchones para amortiguar la incertidumbre y la angustia que generó el contexto social.

Mucho se habla acerca de la saturación de emociones, información y tareas que trajo consigo el hecho de seguir estudiando en medio de la pandemia, sin embargo también fue un elemento importante para tener la mente ocupada, pensar en otras cosas, aprender, o por lo menos intentarlo, tener la mente en movimiento con el objetivo de llegar a un nuevo

conocimiento, compartir sincrónicamente con los compañeros, ver otras caras, escuchar otras voces, apropiarse de nuevas herramientas y explorar el mundo de la virtualidad que se expande cada vez más, fue sin duda, uno de los componentes que mantuvieron a flote la estabilidad de muchas personas.

Un ejemplo específico de esto, fue un proyecto realizado por los estudiantes de la materia de Diseño de Ambientes Educativos III, donde el objetivo inicial de este era trabajar con niños del colegio Jaime Salazar Robledo ubicado en un barrio popular de Pereira y hacer unas fichas comunicativas para exponer casos de maltrato intrafamiliar. Sin embargo, como este tema es tan susceptible y todos los niños no están dispuestos a hablar de esto con los profesores, el tema se abordó desde las situaciones externas a los hogares de los niños pero que tuvieran que ver con el barrio en el que vivían. La dinámica era plasmar esas situaciones negativas en un collage para después sustentarlas, lo cual dio muy buenos resultados.

Este trabajo representó para los estudiantes de Diseño de Ambientes III una gran experiencia, que además de mantenerlos ocupados hizo que por un par de semanas se pusieran en los zapatos de un profesor y su atención se enfocara en estrategias para hacer que los niños se sintieran cómodos y en confianza mientras dibujaban y creaban sus collages, convirtiéndose en una forma efectiva de distracción ante todo lo relacionado a la pandemia. Además de esto, la oportunidad de tener contacto con el campo de la virtualidad desde el otro lado, es decir, no como estudiantes sino como profesores, permitió que la manera de ver las clases se transformara positivamente, valorando la profesión docente cada vez más.

El dato “adaptación a la virtualidad (AV)” que se encuentra en la celda F10, contiene las propiedades (P1) es la propiedad referente a lo emergente en el tiempo y en el espacio, y

(P10) como acciones emergentes no deseadas. Este dato es otro de los más destacados en cuanto a la contingencia de la emergencia sanitaria, puesto que todos los sistemas tuvieron que pasar por un periodo de adaptación, modificando planes, hábitos, estrategias, técnicas y demás, intentando retomar el flujo normal de las cosas a través de la virtualidad; sin embargo esto implica la reacomodación del espacio físico y claramente, del digital, donde este último pasa a convertirse en el más utilizado y explorado para la consecución de los objetivos planteados desde cada institución.

Entre las adaptaciones que surgieron para los estudiantes y docentes en sus espacios hacia la virtualidad, se encuentra la instalación de internet o el aumento de las megas, el arreglo u obtención de equipos como computadores, micrófonos, lámparas, audifonos, bafles, cámaras y todo aquello que permitiera el acceso a los encuentros sincrónicos y la realización de las tareas asincrónicas. Ésta situación en específico, le ocurrió a una de las estudiantes entrevistadas, quien mencionó que cuando empezaron las clases virtuales ella tuvo que poner internet en su casa ya que no contaba con el servicio y arreglar su computador puesto que este estaba en mal estado.

Cabe resaltar que no todas las personas tenían la posibilidad de hacer dicha adaptación, puesto que no contaban con los recursos necesarios para ello, evidenciando nuevamente la brecha de la que se habló en párrafos anteriores, en donde la educación virtual perjudica una gran parte de la población educativa, ya que no solo deben preocuparse por rendir académicamente, sino también por el cómo y a través de qué medios hacerlo.

De la celda F12 se extrajo el dato “ausencia de los docentes (AD)” que contiene las propiedades (P7), y (P10), donde (P7) corresponde a las emociones emergentes, y (P10) a las

acciones emergentes no deseadas. En este dato, se reconoce que la pandemia no solo afectó a los estudiantes y su proceso de aprendizaje, puesto que queda claro que el desempeño de los docentes también se vio perjudicado por el aumento en su carga laboral, adaptación y recursos digitales, además de aspectos personales de motivación y salud mental que se han mencionado en párrafos anteriores.

El hecho de que los docentes solo aparecieran para dejar trabajos y fechas de entrega sin ningún tipo de retroalimentación o explicación deja mucho que decir acerca de un sistema que, a medias, trató de adaptarse como mejor le pareció a todo lo que estaba pasando de cara al covid-19 y a la educación; en otras palabras, en su afán de retomar las clases, no se tuvieron en cuenta las consecuencias de lo que podía ser una modalidad virtual ajustada a la fuerza, donde claramente se vio afectada la población estudiantil, que en su incertidumbre, buscaba respuestas por parte de sus docentes, quienes también estaban pasando por un periodo de acoplamiento a la virtualidad. Esto generó una desmotivación ante las materias por parte de los estudiantes, quienes dejaron de rendir académicamente al sentir que la autonomía y la responsabilidad de sus deberes académicos se había incrementado.

Este dato se relaciona con el caso de Katherine Grajales, estudiante de la Universidad Tecnológica de Pereira, que expresó que hubo docentes que desde el principio de la cuarentena, solo aparecieron el primer día y no volvieron a estar pendientes del proceso de los estudiantes, sino que simplemente enviaban los trabajos y establecían fechas de entrega, sin embargo, no hacían encuentros sincrónicos ni abrían espacios para resolver dudas, dejando el aprendizaje delegado únicamente a la autonomía e interés de los estudiantes.

En la celda F12 se encontró el dato “desconocimiento y miedo a la virtualidad

(DMV)”, que contiene las propiedades (P7) como las emociones emergentes, y (P10) a las acciones emergentes no deseadas. Entre los retos y desafíos que conlleva la educación virtual que emergió como solución ante la pandemia, el desconocimiento y el miedo fue uno de los que más eco tuvo al iniciar todo el proceso, pues era claro que nadie estaba preparado para enfrentarse de esa manera tan abrupta al mundo digital y todo lo que acarrea trabajar con él.

Por parte de varios docentes y estudiantes se evidenció la falta de capacitación y familiaridad sobre los ambientes virtuales, puesto que en muchas ocasiones presentaban inconvenientes a la hora de los encuentros sincrónicos, entre los cuales se podían ver el desconocimiento de algunas plataformas como meet, zoom, classroom, drive, entre otras que surgieron a medida de que la educación virtual se fue acomodando a las necesidades de los modelos de enseñanza y aprendizaje en pro de facilitar los mismos; además de la frustración de no saber cómo manejarlas y potenciar su uso dentro de las clases, era notorio el estrés que aquello generaba, sin mencionar que todo estaba sucediendo de manera rápida y que en menos de tres meses ya habían cantidades de herramientas y plataformas nuevas para el beneficio de la educación, incrementando así la información para asimilar, y mientras esto aumentaba, el desempeño laboral y académico disminuía; sin embargo, era cuestión de tiempo y costumbre para empezar a ver las posibilidades expandidas de lo que ofrece la virtualidad, tanto a docentes como a estudiantes.

Dejar el miedo de lado para atreverse a aprender acerca de algo con lo que nunca o poco se había tenido contacto era un gran paso para permitir la exploración de oportunidades dentro del mismo contexto educativo, no obstante, dar este paso fue un gran problema para algunos, ya fuera por el recelo a fracasar en el intento, o por no ser lo suficientemente

buenos, o por creer que no se iba a necesitar dicho conocimiento, entre otros aspectos que demoraron el proceso para muchos docentes y estudiantes.

Este desconocimiento o miedo a la virtualidad se puede ejemplificar con la asignatura de Investigación Formativa III, donde al inicio del segundo semestre la docente se mostraba insegura y llena de temores por la modalidad virtual, pues cuando empezó la cuarentena, ella no se encontraba trabajando y no tuvo la oportunidad de estar en ese tiempo de adaptación paulatina que se hizo para docentes y estudiantes, por ello, le costaba dificultad dar las clases mediadas por la tecnología, y en los últimos minutos de los encuentros de los primeros días, algunos estudiantes le ayudaban y le explicaban un poco más sobre el manejo de las aplicaciones, como también, mientras ella iba acomodándose a esta forma de trabajo, había una monitora de egresados que se encargaba de estar al tanto de las dudas o de los inconvenientes que pudiera tener en el transcurso de la clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede resaltar que a pesar de las redundancias que se dieron en algunos datos, el fin de esta repetición, es justificar las relaciones entre propiedades y datos, para responder a la pregunta de si hay pedagogías emergentes o no, la cual es una pregunta difícil de contestar ya que hay muchos elementos emergentes, que al no ser pedagógicos en el sentido estricto de la palabra, si se reúnen y sistematizan, si pueden tener una cualidad general de una posible pedagogía emergente, por lo tanto la relación de estas propiedades con los datos desde la codificación axial, arroja algunos comentarios significativos y responde a la pregunta de investigación que estarán plasmados en la fase 5.

FASE 5: CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Entendiendo el concepto de pedagogía, no solo como los procedimientos educativos sino también como los principios, las disposiciones, y los cambios en la idea de lo que se puede formar; cabe mencionar que la unión de todos los elementos presentados en la experiencia sistematizada, son rasgos de lo que podría pensarse a futuro como una pedagogía emergente, sin embargo, aún para llegar a ella, falta un largo camino por recorrer.

Entonces, ¿hubo o no pedagogías emergentes?, sí pero parcialmente, más que pedagogías, hubo rasgos de la misma, y algunos de ellos beneficiaron la experiencia educativa y otros incidieron negativamente en ella.

La sistematización, que realmente está en la fase 3 y 4 y en el anexo 12, permitió evidenciar rasgos de pedagogías emergentes que deben ser objetos de estudio en próximas investigaciones. Para eso se hizo precisamente la sistematización, a saber, para evidenciar conceptualmente fenómenos educativos (buenos y malos) que estaban ocultos e invisibles por la misma premura de toda la emergencia sanitaria. Gracias a esta sistematización se logra poner esos elementos en la mesa de discusión sobre lo que debería ser, y no debería ser, una educación a distancia y virtual a mediano y a largo plazo en Colombia y Latinoamérica.

A continuación se nombran dichos principios o rasgos para ilustrar los elementos que dan luz a una pedagogía emergente. Uno de ellos, debe pensarse desde los rasgos de una metodología asincrónica, que en un modelo tradicional de virtualidad, van desde la entrega de trabajos, la conexión esporádica a encuentros, la proposición de foros y talleres, el cumplimiento de fechas, el trabajo por módulos y guías, entre otros; sin embargo, en este

caso esta metodología se tornó flexible, puesto que no se pensó en unos métodos o pasos a seguir netamente establecidos, sino que cambiaron según el contexto, las necesidades y diferentes variables que se dieron en el proceso de enseñanza durante la pandemia, las cuales se evidenciaron en las fases anteriores.

En este punto se puede ilustrar la relación entre propiedades partiendo del dato “la presencialidad virtual” que se encuentra en la celda D10 del anexo 12 y contiene las propiedades (P1), (P4), (P5) y (P8), las cuales se refieren al tiempo - espacio emergente, los contenidos didácticos emergentes, las estrategias emergentes de trabajo en clase, y la comunicación emergente. La presencialidad virtual se presenta como una estrategia (P5) que surge de la necesidad del contexto, al tener que trasladar la educación presencial a un tiempo y espacio diferente como lo es el virtual (P1), lo cual obliga a transformar los contenidos (P4) para desarrollar las clases puesto que en la virtualidad se da un tipo de comunicación (P8) diferente que se adapta a las reglas y los ritmos de este modelo. Allí emerge un elemento que tiene que ver con pensar la educación desde una metodología más flexible.

Al ser una metodología flexible, es necesario mencionar que es un modelo que está sujeto a mutar, puesto que los análisis dados permiten pensar la educación como un espacio que puede moverse entre la presencialidad o la virtualidad, y no echar raíces en un solo punto que no permita mirar otros horizontes ni transformarse en sí misma. Esta característica de ser transformable según la necesidad del contexto, se debe a la respuesta inmediata y en marcha que se tuvo que dar en medio de la emergencia sanitaria, pues al ser un hecho para el que no se estaba preparado, se iban dando soluciones de acuerdo a cada situación que iba surgiendo día a día.

Por ello, como era una situación de respuestas espontáneas, donde muchas veces no se tenía un plan B, surgieron una serie de acciones y elementos no deseados como el aumento de la carga laboral de los docentes, el agotamiento por las pantallas al estar en contacto con ellas todo el día; las situaciones externas, que si bien son propias de la presencialidad, en este modelo se volvieron más agudas, entre otras situaciones que influyeron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde algunas lograron hacer que el docente buscara soluciones eficaces, consiguiendo un cambio positivo y los estudiantes estuvieran en la disposición a las mejoras propuestas.

Cabe resaltar que no sólo surgieron aspectos positivos sino también otros elementos que actuaron como obstáculo y entorpecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre esas se encontraron la emergencia de emociones negativas como el desánimo, el estrés, la ansiedad, la incertidumbre, la frustración; los planes o estrategias emergentes que no salieron bien debido al desarrollo inmediato y poco eficaz de éstas, recurriendo al ensayo y error para dar continuidad a la educación; la falta rotunda de proyectos de alfabetización en TIC a docentes sobre la educación a distancia; la ausencia de recursos digitales para desarrollar la educación virtual; el cuestionamiento al papel pasivo de las universidades en la poca dinamización que hicieron al campus virtual en plena emergencia; entre otros.

Como ejemplo de lo anterior, en la celda E8 del anexo 12, donde se encuentra el dato “concentración completa (CC)”, se relacionan (P1), (P7) y (P10), se habla de tiempo-espacio emergente, emociones emergentes y acciones no deseadas emergentes, acciones que se refieren a los problemas al interior de los hogares (P10) que producen estrés (P7) a la hora de aprender, por lo que según P1 y la premisa anterior, hay una crisis de espacio y de lugar, allí

se reafirmó que la universidad no solo ofrecía clases sino lugares y espacios adecuados para la buena enseñanza y aprendizaje. En este sentido, durante la pandemia se ofreció un plan educativo (emergente) carente de lugares y espacios para el esparcimiento, la concentración, la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que el campus físico cumplía esas funciones de ofrecer todas esas garantías. Un rasgo emergente, entonces, es la disminución del campus y el aumento de emociones negativas; por lo tanto, también es necesario decir que la universidad presentó pocas soluciones para dinamizar el campus virtual al respecto de esos momentos difíciles de estudiantes y docentes.

Por otra parte, y a pesar de que se evidencian rasgos de una metodología asincrónica, presenta otros elementos relacionados de manera directa con la metodología presencial, puesto que en ambos casos se exige un trabajo arduo y constante, donde la comunicación juega un papel fundamental, la cual se propone de forma horizontal, abriendo espacios de conversación para que los estudiantes y los docentes estén a la par, lo que permite mayor empatía y confianza para dialogar sobre sus emociones con respecto al contexto.

En este sentido, cabe traer a colación el dato “contacto real (CR)” que se encuentra en la celda C19 del anexo 12, contiene las propiedades (P1) alusivo a lo emergente en el tiempo y en el espacio, (P3) como los rasgos de metodología asincrónica como elementos emergentes, (P7) como las emociones emergentes, y (P8) como la comunicación emergente: interacción, retroalimentación, relaciones. Se presenta el cuestionamiento de qué sería el contacto real en tiempos de la educación en pandemia, puesto que éste se ve irrumpido y transformado a un escenario que no puede ser físico (P1), sino que por sus características tecnológicas se adapta a los rasgos del contexto, siendo este, el resultado propio de una

metodología asincrónica (P3); por otro lado, al no poderse establecer este vínculo surgen emociones (P7) tales como la nostalgia por no estar en el espacio físico y la ausencia de las interacciones que se daban en él, lo que trae consigo una modificación de la comunicación y de las relaciones sociales (P8), pues en esta se tienen en cuenta las emociones emergentes desde un sentido más empático y comprensivo.

Dicha comunicación se dio de manera alternativa puesto que ya no se entretajan las relaciones desde el contacto físico, sino desde la presencialidad virtual, la cual requiere de la disposición de ambas partes, donde el rol del docente va de la mano de la motivación, para impartir los conocimientos desde un punto más humano, real y consciente de lo que acontece por fuera de las pantallas y los encuentros sincrónicos continuos; y el papel del estudiante está ligado con la autonomía y responsabilidad que asuma para su propio aprendizaje.

¿Qué podría traer una pedagogía emergente según lo sistematizado en este trabajo?, esta pedagogía traería como consecuencia el origen de nuevas voces incursionadas a los diferentes espacios de aprendizaje, voces adaptadas a la interferencia, a los ruidos virtuales, voces que en algunos casos, no tienen cara ni un cuerpo definido, sino simplemente una pequeña foto que acompaña el sonido, sin embargo, sería el medio de expresión que crearía un nuevo discurso, un nuevo diálogo, una nueva comunicación para la educación, donde se producirían maneras de interactuar distintas a la cotidianidad, por lo que los vínculos que se dan, serían más complejos o se verían interrumpidas por el hecho de no tener un contacto físico, que para muchos, sería un obstáculo para generar relaciones reales.

Otro de los principios que se plantea para esta pedagogía es la proposición de diferentes estrategias que facilitaron la ejecución de las clases, por ejemplo, dar las

instrucciones de forma detallada; grabar las clases, ya sea en audio o en video; promover la participación activa de los estudiantes para hacer retroalimentación y resolver dudas; el trabajo por bloques, en donde se optimizaban y dinamizaban los tiempos y espacios de los encuentros; darle lugar a otras voces que aportaron diferentes miradas para la labor docente; entre otras formas de enfrentar los retos que surgieron durante la emergencia.

Estos principios o rasgos de una pedagogía emergente, traen consigo una serie de retos y desafíos que permiten repensar el acto pedagógico desde todos los aspectos. Uno de ellos es el cuestionamiento constante del quehacer docente, puesto que este debe reinventarse y reevaluarse de manera continua, donde analice su desempeño en relación al contexto, y esto le permita explorar diferentes estrategias en donde el aprendizaje nunca pare, fortaleciendo el campo investigativo y enriqueciéndolo desde su práctica y la de sus estudiantes.

Otro de los desafíos que emergen es darle solución al dato de la celda F12 que se refiere al “desconocimiento y miedo a la virtualidad (DMV)” y contiene las propiedades (P7) como las emociones emergentes, y (P10) a las acciones emergentes no deseadas. Este desconocimiento se relaciona con emociones propias del ser humano, que tienen que ver con el temor, la incertidumbre y recelo ante lo desconocido, y con ello, con la inquietud al verse forzado a salir de la zona de confort y asumir retos o acciones que apaguen el piloto automático. Por esto, algunos de los docentes se mostraron desconfiados, inseguros y con pocas capacidades técnicas para desenvolverse ante la modalidad virtual, además del miedo a equivocarse y no desempeñarse según el rol que estaban acostumbrados a llevar en la presencialidad, lo que traía de la mano la frustración al no sentirse competentes para dar

tranquilidad y motivación a sus estudiantes, no sólo en lo académico sino también en lo personal.

Teniendo esto en cuenta, la enseñanza virtual puede significar la superación parcial de la tecnofobia, puesto que se hacen las paces con todas las metodologías que impliquen el uso de las TIC, acortando la brecha que ha existido entre la educación y la tecnología, la cual se vio reflejada de manera incuestionable a través de la falta de planes de educación y alfabetización en TIC para la comunidad docente del país, donde es fundamental la creación de planes más humanos y menos instrumentales, en los que se genere una actitud crítica, creativa y de confianza por las tecnologías digitales que posibilite mayor apropiación, innovación y resiliencia ante las dificultades.

Por otro lado, nace la necesidad de que la educación se replantee sus modelos y que se convierta en una experiencia estética que fortalezca lazos sociales e individuales, que sea una ayuda para la ansiedad y el encierro y no un problema más debido a tantas prescripciones y escolarizaciones protocolarias que son del gusto de las instituciones tradicionales.

Para finalizar, lo anterior es el resultado de la sistematización de experiencias, la cual funciona como instrumento de recuperación ante cualquier situación que se pueda presentar, en este caso, fue el medio que permitió el registro de la experiencia educativa en la emergencia sanitaria y sirve también para analizar y mejorar los modos, dinámicas, lenguajes y estrategias que se están teniendo en cuenta para desarrollar la actividad pedagógica en la actualidad, de forma que posibilite la transformación, modificación y reflexión dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en búsqueda de un futuro prometedor para la educación,

estableciendo objetivos que partan desde la comunicación dialógica y la importancia de la interacción, integración y articulación del currículo, teniendo en cuenta el contexto y la práctica, en donde los estudiantes no sean vistos como contenedores de conocimiento, sino como participantes activos dentro de su mismo proceso.

ANEXOS

Anexo 1 - Eje Legal e Institucional

https://docs.google.com/document/d/1bbXi2edVVJR39u_62XYXLqKNZ2Nlo2k44HG4OaRRXEc/edit?usp=sharing

Anexo 2 - Diario de campo Luisa Fernanda Ocampo Marín:

https://docs.google.com/document/d/1BqYsAHuWjugEVWqzXgxJyoN1A-lWj7N_e1t3rxip1HI/edit?usp=sharing

Anexo 3 - Diario de campo Angélica María Sánchez Serna:

https://docs.google.com/document/d/10cKSwALDTUf3z5iVlChjKGAg4JlZy_4y_P9VUICEM_I/edit?usp=sharing

Anexo 4 - Repositorio multimedia

<https://luisaocampo7.wixsite.com/experiencias>

Anexo 5 - Entrevista estudiantes:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I9vwdx_bJINid7ESRzuMOznZD8Z-SHCLakfYEyW_Wc/edit?usp=sharing

Anexo 6 - Entrevista docentes:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Z4d0JcZ2j4SnwL6kh9R5Ofsd6IWDK6YHTQMu9dne-zw/edit?usp=sharing>

Anexo 7- Diario de campo Luisa Fernanda Ocampo Marín con tratamiento:

<https://docs.google.com/document/d/1KIubkDCgDtJfyoodfJocRxFsM-YM--EKr1xlQ-9Wqk/edit?usp=sharing>

Anexo 8 - Diario de campo Angélica María Sánchez Serna con tratamiento:

https://docs.google.com/document/d/1i4GMkqD5Uq731PkO2Tsw16FFOqN0lamqXsz_gECwB4c/edit?usp=sharing

Anexo 9 - Diario de campo general de reconocimiento de contexto con tratamiento:

<https://docs.google.com/document/d/149ZuKalqNMPTkw78I4V1Pros9IEIYJ9yqQganNA9QYI/edit?usp=sharing>

Anexo 10 - Entrevista estudiantes con tratamiento:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FeC2DhJIt1YUQDbTmyikVeX9IRB_pBV4HJvT7PbzvI8/edit?usp=sharing

Anexo 11 - Entrevista docentes con tratamiento:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ovZ-_YOLXrqR0JSdfeE4bedzlULMDjOT1U3dNl3yfwM/edit?usp=sharing

Anexo 12 - Análisis de datos:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Tfp1Wv5kEaicwdh2OQkmywloWQYaJsVs27qN1305JZw/edit?usp=sharing>

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J.

Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-9

Argentina. org. (2020, 1 abril). *Universidades en tiempo de Coronavirus: clases virtuales y colaciones*. Argentina.gob.ar.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/universidades-en-tiempo-de-coronavirus-clases->

virtuales-y-colaciones-por-streaming

BBC News Mundo. (2020, 24 abril). *Coronavirus: 4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia.*

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52375867>

Carvajal, G. (2005). La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo. *Pedagogía y Saberes*, 23, 78–85. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys77.85>

Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE - UTP. (2020, 26 marzo). *Conozca todos los comunicados sobre las medidas institucionales frente al COVID 19- Comunicado 013.* Comunicaciones.

<https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/45493/conozca-todos-los-comunicados-sobre-las-medidas-institucionales-frente-al-covid-19>

Dimensión Educativa. (2004). *Alboan::Biblioteca: Sistematización de experiencias - Propuestas y debates - 57.* Alboan.

<http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>

Flórez, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica.* Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed.). Siglo XXI editores.

<https://books.google.com.co/books?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&dq=la+pedagogia+del+oprimido+paulo+freire&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiFy6GzvMDh>

[AhXB1VkkHSjMA5wQuwUIKzAA#v=onepage&q=la%20pedagogia%20del%20oprimido%20paulo%20freire&f=false](https://www.google.com/search?q=la%20pedagogia%20del%20oprimido%20paulo%20freire&f=false)

Hernández , R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. En *Metodología de la investigación* (4.a ed., pp. 2-21). McGraw Hill.

https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf

Gros, Begoña (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1),58-68.[fecha de Consulta 11 de Mayo de 2020]. ISSN: . Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/275033505_La_caida_de_los_muros_del_conocimiento_en_la_sociedad_digital_y_las_pedagogias_emergentes

Jara, O. (s. f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.

<http://centroderecursos.alboan.org/>. Recuperado 5 de diciembre de 2020, de

http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Maneiro, S. (2020, 12 mayo). *Covid-19 y educación superior: políticas públicas nacionales*.

UNESCO.

<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>

Ministério da Educação. (2020a, abril 13). *Institutos federais oferecem cursos on-line de curta duração*. MEC.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88451

Ministério da Educação. (2020, 28 abril). *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. MEC.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051

Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. (2020, 18 marzo). *PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020*. Portal da Imprensa Nacional do Brasil. Diário Oficial da União.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-2485643>
76

Ministerio de Educación ARG. (2020, 25 abril). *El Ministerio de Educación presentó el programa Seguimos Educando*. Argentina.gob.ar.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-presento-el-programa-seguimos-educando>

Ministerio de Educación de la Nación. (2020, 15 marzo). *Medidas para instituciones universitarias y de educación superior*. Argentina.gob.ar.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/medidas-para-instituciones-universitarias-y-de-educacion-superior>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020, 7 septiembre). *Normograma del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia*. Normograma.

<https://normograma.info/men/docs/arb/5709.htm>

Pla, R. y otros 16 autores, Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde un enfoque histórico cultural, Pueblo y Educación, 1-79, La Habana, Cuba (2010).

https://www.researchgate.net/publication/349725289_Una_concepcion_de_la_Pedagogia_como_ciencia

Prats, E., Núñez, L., Villamor, P., & Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783251>

Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa (5.a ed., Vol. 15) [Libro electrónico]. Deusto.

<https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

Sharples, M, et al. (2012), Innovating Pedagogy makers. Milton Keynes: Open University.

Sistema Económico Latinoamericano del Caribe. (2020, 15 octubre). *COVID-19: Resumen de las principales medidas, acciones y políticas*. SELA.ORG.

<http://www.sela.org/media/3219723/covid-19-resumen-de-las-principales-medidas-estados-miembros-sela.pdf>

Siemens, G. (2010). Conociendo el conocimiento. Ediciones Nodos Ele.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (1.a ed.). Universidad de Antioquia.

<https://books.google.com.co/books?id=0JPGDwAAQBAJ&lpg=PR2&hl=es&pg=PR2#v=onepage&q&f=false>

Torres, M. M., Keeling, M. M., & Pérez, L. (2018, 2 noviembre). *Sistematización científica pedagógica de la contribución de los educadores desde la producción intelectual*.

Redalyc. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/451/719>

Universidade Federal de Ouro Preto. (s. f.). *Pedagogia | Escolha - Universidade Federal de Ouro Preto*. Recuperado 8 de noviembre de 2020, de

<https://www.escolha.ufop.br/cursos/pedagogia>

Universidade Federal de Ouro Preto. (2018). *Relatórios de Gestão | Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP*. <https://ufop.br/relatorios-de-gestao>

Universidade Federal de Ouro Preto. (2020, 9 abril). *Comissão faz nova avaliação sobre crise do Coronavírus | Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP*.

<https://www.ufop.br/noticias/institucional/comissao-faz-nova-avaliacao-sobre-crise-d%20o-coronavirus>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (s. f.-a). *Licenciatura en Educación Inicial*. Recuperado 8 de noviembre de 2020, de

<https://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/ProgAsig5.php?n=kx8L5sWZz0WbBuDqpcqmKkIYXyYMMk4ILFn9Q%2BlbrnM%3D#asignaturas>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (s. f.-b). *Profesorado en Educación Inicial*. Recuperado 8 de noviembre de 2020, de

<https://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/ProgAsig5.php?n=rflJz8SusD07OsPD71MomOr5DpqCZ%2FGOp8viP%2Bfk5J4%3D#asignaturas>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (s. f.). *Universidad Nacional de Río Cuarto*.

Recuperado 28 de septiembre de 2020, de

<https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020, 14 abril). *Universidad Nacional de Río Cuarto*.

Dirección de Prensa y Difusión - UNRC.

https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=34272

Universidad Tecnológica de Pereira. (2020, 29 abril). » *Gestión del Contexto y Visibilidad Nacional e Internacional*.

<https://pdi.utp.edu.co/gestion-del-contexto-y-visibilidad-nacional-e-internacional/>

UTP, C.E.I.R.D.C.Y - . (2014, 27 agosto). *Acreditación Institucional :Historia de la Acreditación UTP*. Centro de Recursos Informaticos y Educativos - CRIE.

<https://www.utp.edu.co/acreditacion/historia-de-la-acreditacion-utp.html>

UTP, C.E.I.R.D.C.Y - . (s. f.). *Información Institucional*. Recursos Informáticos y Educativos - CRIE. Recuperado 7 de diciembre de 2020, de

<https://www.utp.edu.co/institucional/inicio>

UTP, C. E. I. R. D. C. Y.-. (2019b, mayo 6). *Lic. Comunicación e Informática Educativa :: Información General*. Centro de Recursos Informaticos y Educativos - CRIE.

<https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-comunicacion-e-informatica-educativa/informacion-general.html>

UTP, C.E.I.R.D.C.Y -. (2019, 6 mayo). *Lic. Comunicación e Informática Educativa :: Perfil Ocupacional*. Centro de Recursos Informaticos y Educativos - CRIE.

<https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-comunicacion-e-informatica-educativa/perfil-ocupacional.html>

UTP, C. E. I. R. D. C. Y.-. (2019a). *Vicerrectoría Académica :: Documento PEI*. Centro de Recursos Informaticos y Educativos - CRIE.

<https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/academica/documento-pei.html>