



Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia

**Nuevos escenarios,
nuevas estrategias,
nuevas necesidades**

Sergio Guadalupe Torres Flores
(coordinador)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia

Nuevos escenarios, nuevas estrategias,
nuevas necesidades

Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia

Nuevos escenarios, nuevas estrategias,
nuevas necesidades

Sergio Guadalupe Torres Flores
(coordinador)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Primera edición 2023

Torres Flores, Sergio Guadalupe

Comunicación y tecnologías de la información en tiempos de pandemia: Nuevos escenarios, nuevas estrategias, nuevas necesidades / Sergio Guadalupe Torres Flores ... [y otros].

Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2023.

164 páginas; 21 x 16 cm. (Colección: Tendencias)

ISBN: 978-607-27-2257-6

1. Innovaciones educativas 2. Tecnología educativa
3. Pandemia de COVID-19, 2020- – Aspectos sociales – México

LCC: LB1028.26 .T67 2023 Dewey: 025.0637

Santos Guzmán López

Rector

Juan Paura García

Secretario General

José Javier Villarreal

Secretario de Extensión y Cultura

Antonio Ramos Revillas

Director de Editorial Universitaria

© Universidad Autónoma de Nuevo León

© Sergio Guadalupe Torres Flores (coordinador)

Dirección de Editorial Universitaria UANL

Padre Mier 909 Pte. esquina con Vallarta, Centro, Monterrey, Nuevo León,
México, C.P. 64000.

Teléfono: (81) 8329 4111.

e-mail: editorial.uanl@uanl.mx

Página web: editorialuniversitaria.uanl.mx

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada-, sin el permiso por escrito del editor.

.....

Impreso en Monterrey, México.

Printed in Monterrey, Mexico



Contenido

Prólogo	11
Presentación	15
Capítulo 1. El docente ante entornos virtuales en el periodo de confinamiento: Nuevos retos, habilidades y competencias	21
El docente ante entornos virtuales en el periodo de confinamiento: Nuevos retos, habilidades y competencias	
Capítulo 2. Comunicación pública de la ciencia, educación y pandemia: una propuesta educativa para trabajar con estudiantes universitarios a través de plataformas digitales	45
Comunicación pública de la ciencia, educación y pandemia: una propuesta educativa para trabajar con estudiantes universitarios a través de plataformas digitales	
Capítulo 3. Prácticas educativas emergentes y uso de las TIC durante el confinamiento	61
Prácticas educativas emergentes y uso de las TIC durante el confinamiento	
Capítulo 4. Del ajuste psicológico al trabajo docente creativo: “Adecuando la práctica educativa ante escenarios inciertos”	91
Del ajuste psicológico al trabajo docente creativo: “Adecuando la práctica educativa ante escenarios inciertos”	
Capítulo 5. Herramientas educativas y modelos de comunicación: El uso de la técnica del stand up como un recurso didáctico	125
Herramientas educativas y modelos de comunicación: El uso de la técnica del stand up como un recurso didáctico	

Prólogo

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró el COVID-19 como una pandemia lo cual trajo consigo estragos en la sociedad y en todos los sectores económicos y sociales en los que se desarrolla. Uno de los sectores que más impactó o con mayor foco de atención fue el sector público haciendo énfasis en la educación pública en todos los niveles educativos. Aunque la mayoría de las instituciones educativas incorporaban modalidades a distancias, híbridas o mixtas no contaban con una infraestructura diseñada para atender una demanda al cien por ciento. Además, se reflejó una brecha entre las competencias digitales y la capacitación docente, la cual se acentuó en la adaptación de tecnologías en el aula virtual y hasta en el uso de las mismas plataformas.

La pandemia COVID-19 trajo el renacimiento de la innovación didáctica emergente, pero sobre todo se le dio importancia a enfocarse en el aspecto de la psicología emocional del estudiante y del docente. En el campo de la investigación se detonó la investigación principalmente en tres vertientes: la implementación de la tecnología en el aula y el impacto en el docente y el estudiante; las prácticas institucionales como casos de éxito o de aprendizaje; y el enfoque psicosocial.

La obra presentada titulada *Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia. Nuevos escenarios, nuevas tecnologías, nuevas*

necesidades integra estas vertientes desde el campo investigativo y contribuye al conocimiento a través de cinco capítulos desarrollados por docentes e investigadores colaborando interinstitucionalmente.

La obra se desarrolla a través de la presentación de nuevos retos, habilidades y competencias del docente durante el confinamiento en donde destacan resultados de los esfuerzos institucionales para ofrecer al docente las herramientas requeridas para lograr el aprendizaje del estudiante en el aula virtual, a pesar de los resultados satisfactorios todavía falta un enfoque de adaptación y sensibilización de estos entornos al estudiante que son entornos reales y actuales en el campo laboral pospandemia COVID-19.

Al seguir la lectura de la obra, resalta la importancia de la comunicación entre docente-estudiante y la interacción virtual, se presenta la implementación y evaluación de un modelo que denomina CPCT (Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología) desde un enfoque democrático y participativo, el cual trajo como resultados un ambiente tolerante y respetuoso entre los participantes del aula virtual y sobre todo el cumplimiento en sus actividades y reflejado en el aprovechamiento de los estudiantes y por ende el desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes que comprendía el curso, por lo cual resulta una contribución de gran relevancia para mejorar la práctica docente bajo esta modalidad.

Un sector que estuvo bajo los reflectores fue la educación básica ya que sin conocimiento y evidencias se critica duramente la capacitación docente en herramientas tecnológicas, la contribución presentada en esta obra nos invita a la reflexión del cómo realizaron la adaptación de tecnologías existentes para un uso pedagógico, pero también dio lugar a reconocer el ejercicio de su profesión en cualquier contexto ya que se presentaron retos para llevar a cabo su práctica a estudiantes en desigualdad socioeconómica o como subproducto una brecha digital, lo que se destaca son las palabras de docentes participantes “Me gusta mi trabajo, me gusta lo que hago y... me enorgullece que lo reconozcan los niños y por último no me arrepiento de haber sido maestra”.

Posteriormente, a lo largo de la lectura de la obra y después de la reflexión, la mayoría de las investigaciones presentadas durante la pandemia se centran en el impacto en el estudiante y lo que habían realizado las instituciones desde el punto de vista de un empleo y en el cómo darle las herramientas para desarrollar sus actividades al docente. Pero ¿qué pasó con el docente desde la perspectiva psicológica durante el confinamiento?, Esta obra contribuye a responder esta pregunta a través de otra puntual y basada en la investigación cualitativa ¿Cuáles fueron los ajustes psicológicos y cómo se reflejaron estos ajustes en su práctica educativa creativa?

Respondiendo brevemente los cuestionamientos anteriores se puede llegar a entender que la afectación del docente fue en aspectos personales y profesionales hasta lograr la adaptación al cambio y el trabajar las emociones sobre todo la empatía y sobre todo el éxito se llevó a cabo en el acompañamiento ente pares. El cierre de esta obra es de gran relevancia y contribución al discurso educativo a través del humor y los beneficios de éste como una herramienta didáctica, se basaron en las entrevistas de expertos con la capacidad de un vínculo estrecho, afectivo y empático con la audiencia para poder transmitir el mensaje efectivo a través de un monologo cómico que denominan Stand-up, como resultado en el aula se traduce en una comunicación docente efectiva con base en el humor, lo cual se traduce en resultados perdurables y en el desarrollo de habilidades. La obra es una reflexión docente, de la respuesta educativa y la construcción de conocimiento, y un aporte a la prospectiva educativa.

*Dra. Guadalupe Maribel Hernández Muñoz
Profesor Investigador UANL, SNI I
Doctora en Educación
Doctora en Ingeniería de Materiales*

Presentación

El presente libro es producto del trabajo colaborativo interinstitucional, entre el cuerpo académico “Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de la Información” de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León y el grupo de investigación “Emociones, Inclusión y Cultura escolar” de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, asociación que refleja el compromiso por la generación y difusión del conocimiento, aportando a la comunidad académica, científica y a la sociedad en general sus investigaciones y propuestas con la siguiente publicación.

Este texto colectivo aborda temas relacionados con el docente, los estudiantes a través de plataformas digitales, la educación, las emociones y prácticas emergentes de enseñanza y de aprendizaje, temas ubicados bajo el contexto de la pandemia por COVID-19.

La presente publicación consta de cinco capítulos, los cuales se encuentran dentro de las líneas de investigación desarrolladas de manera colegiada, así como las directrices de generación de conocimiento particulares de cada uno de sus miembros.

El primer capítulo “*El docente ante entornos virtuales en el periodo de confinamiento: Nuevos retos, habilidades y competencias*”. Los autores Sergio Guadalupe Torres Flores, Virginia Alejandra Jurado Montalvo y José Alfredo Fernández González, nos presentan en su investigación, como

fue la respuesta de los sistemas educativos ante un nuevo escenario generado por la pandemia de COVID-19, las experiencias del docente ante esta nueva condición e implementar estrategias en las que se relaciona el uso efectivo de tecnología en el proceso de enseñanza, donde el paradigma educativo se hizo presente. Además, una cronografía de acontecimientos que cambió la dinámica de la sociedad y por ende el ámbito educativo. Los docentes algunos de ellos confiados en sus habilidades y competencias en el uso de las tecnologías y plataformas digitales, sin embargo, la percepción de los estudiantes al final del semestre de transición fue muy diferente a lo esperado. Este capítulo nos cuenta la experiencia de un docente al afrontar el reto de migrar sus clases presenciales a la modalidad en línea mediante una plataforma educativa.

La Dra. Lucila Hinojosa Córdova, participa en este libro con el capítulo 2 *Comunicación pública de la ciencia, educación y pandemia: una propuesta educativa para trabajar con estudiantes universitarios a través de plataformas digitales*, el cual tiene el propósito de presentar los resultados de las estrategias utilizadas para adaptar un curso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de un formato presencial a uno virtual debido a la pandemia del COVID-19. La autora parte de la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica un modelo de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (CPCT) en la comunicación entre profesores y estudiantes. La Dra. Hinojosa-Córdova empleó en su investigación una perspectiva cualitativa y utilizó técnicas de investigación como la observación participante (virtual), el registro o diario de campo y la documentación de los trabajos finales de los estudiantes para analizar sus impresiones sobre las actividades realizadas. Los resultados encontrados indicaron que el uso de un modelo CPCT democrático/participativo, también conocido como comprensión crítica de la ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conduce a un mayor aprovechamiento de los estudiantes, ya que se observó que desarrolla-

ron las competencias, habilidades y actitudes que se pretendían a través del curso. La autora de la investigación menciona que, aunque las sesiones fueron virtuales, los estudiantes manifestaron satisfacción por conectarse y tener contacto con sus compañeros y profesora, mostrando interés y participación en la clase. Además, se observó que fueron tolerantes y respetuosos con las emociones y sentimientos de sus compañeros y cumplieron con sus entregas semanales.

El capítulo 3 *Prácticas educativas emergentes y uso de las TIC durante el confinamiento*, fue elaborado por los investigadores María Dolores Montañez Almaguer, Felipe Ángel Montemayor López, Salvador López Garza y Arturo Delgado Santos de la Escuela de Ciencias de la Educación, quienes por medio de este estudio responden la pregunta de cómo los docentes de educación básica en el área metropolitana de Monterrey implementaron prácticas educativas emergentes con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante el confinamiento por COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021, así como describir estas prácticas. Se utilizó un enfoque cualitativo con alcance exploratorio y una muestra de 15 docentes de educación básica. Recopilaron información a través de entrevistas semiestructuradas y se analizó mediante el software de ATLAS.Ti. Identificaron tres fases en el proceso de implementación de estas prácticas educativas, que incluyen la preparación, el desafío de la comunicación con los estudiantes y el perfeccionamiento en el uso de los recursos tecnológicos para la construcción de un aula virtual. En conclusión, los docentes no emplearon nuevas tecnologías, adaptaron las ya existentes para un uso pedagógico en la nueva realidad educativa.

El grupo de investigadores de la Escuela de Ciencias de la Educación, Felipe Ángel Montemayor López, Salvador López Garza, Arturo Delgado Santos y María Dolores Montañez Almaguer nos ofrecen el siguiente título para el capítulo 4 *Del ajuste psicológico al trabajo docente creativo: “Adecuando la práctica educativa ante escenarios inciertos”* el cual tiene como propósito examinar los ajustes psicológicos que los docentes realizaron en respuesta a los desafíos planteados por la pandemia,

y cómo estos ajustes influyeron en el enfoque creativo de la enseñanza. Además, los autores dan respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los ajustes psicológicos realizados por los docentes frente a los desafíos derivados de la pandemia y cómo se reflejaron estos ajustes en su práctica educativa creativa? Para lograrlo, llevaron a cabo un diseño de Teoría Fundamentada, realizando entrevistas a docentes categorizando los datos obtenidos para un análisis de contenido. El estudio examinó cómo el confinamiento debido a la pandemia afectó al docente tanto personal como profesionalmente. Analizaron los ajustes subjetivos realizados por el docente y cómo estos se manifestaron en su trabajo diario. El mecanismo de afrontamiento que se identificó implicó actualización de competencias tecnológicas y adaptación de prácticas educativas a las nuevas condiciones y demandas profesionales. El estudio describe cómo los docentes ajustaron sus actividades de evaluación, planificación e implementaron diversas estrategias, permitiéndoles avanzar desde una práctica educativa emergente hasta un esfuerzo por plantear mejoras con una incipiente innovación educativa.

Finalmente, en el capítulo 5, *Herramientas educativas y modelos de comunicación*:

El uso de la técnica del stand up como un recurso didáctico, el grupo de investigadores integrantes del cuerpo académico Juan Manuel Rivera Mendoza, José Gregorio Jr. Alvarado Pérez y Lewis Dawson Story Rodríguez analizan la necesidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas para mejorar la interacción entre los diferentes actores del proceso educativo, y propone el uso del humor como herramienta pedagógica, específicamente a través de la técnica del stand up comedia. Los autores fundamentan su perspectiva en modelos de comunicación y evalúan las opiniones de expertos y profesionales en el humor, que también son docentes en el nivel superior y universitario.

En general, este grupo de investigadores nos ofrecen una propuesta interesante y original para mejorar la experiencia educativa, ya que el humor puede ser una herramienta poderosa para motivar a los estu-

diantes y hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y memorable. Además, la inclusión de expertos y profesionales en el humor en la evaluación de la propuesta brinda credibilidad al enfoque.

Sin embargo, señalan que es necesario conocer más detalles sobre el modelo de comunicación educativa propuesto, y cómo se llevaría a cabo la aplicación práctica de la técnica del stand up en el aula. También será interesante explorar las posibles limitaciones o desventajas de esta estrategia y cómo se podrían abordar. En general, el este capítulo ofrece una perspectiva novedosa que puede ser útil para mejorar la educación, pero se necesitan más detalles para evaluar completamente su efectividad.

Capítulo 1. El docente ante entornos virtuales en el periodo de confinamiento: Nuevos retos, habilidades y competencias

El docente ante entornos virtuales en el periodo de confinamiento: Nuevos retos, habilidades y competencias.

Sergio Guadalupe Torres Flores¹
Victoria Alejandra Jurado Montalvo²
José Alfredo Fernández González³

Resumen

La respuesta de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID-19 tuvo muchas formas y cursos de acción. El momento apremiante en el que el confinamiento se volvió un reto para avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje dio como resultado que los docentes hicieran uso de las herramientas tecnológicas para interactuar con los alumnos en el aula virtual. Este trabajo explora el caso de una universidad del noreste de México en

-
1. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://orcid.org/0000-0002-9309-8902>. sergio.torresfl@uanl.edu.mx / sergiotorres63@gmail.com
 2. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://orcid.org/0000-0002-4545-997X>. vjuradom@uanl.edu.mx / vajm.fcc@gmail.com
 3. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>. jfernandez@ece.edu.mx / josealfredofer@psicopedagogia.mx

donde se implementó una estrategia de trabajo virtual para dar continuidad al proceso educativo durante la crisis sanitaria. Los métodos fundamentales de la docencia en este sentido se relacionaron entonces, al uso de la tecnología para realizar los procesos de enseñanza.

Palabras clave: Educación a distancia, competencias y habilidades docentes, aula virtual, educación en línea, educación virtual.

Abstract

The response of education systems to the COVID-19 pandemic had many shapes and courses of action. The pressing moment where confinement became a challenge to move forward in the teaching and learning processes resulted in the use of technological tools by teachers in order to interact with students in the virtual classroom. This paper explores the case of a university in the northeast of Mexico where a virtual work strategy was implemented to continue educational process during the health crisis. The fundamental methods of teaching were then bonded to the use of technology to carry out the teaching processes.

Keywords: Distance education, teaching skills and abilities, virtual classroom, online education, virtual education.

Introducción

Ante la contingencia global de salud que se presentó a finales del 2019, posteriormente declarada como pandemia en nuestro país, el 27 de

febrero de 2020 el gobierno federal mexicano anunció a través de la Secretaría de Salud el primer caso por COVID-19 en el país (Sáenz, 2021). Se implementaron una serie de medidas para la prevención y control de contagios en el país, algunas de ellas fueron el Plan DN-III-E, extensión del período vacacional escolar y el confinamiento. Se observaron diferentes fases de desarrollo hasta decretar una emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, dando lugar a ejecutar acciones extraordinarias para la prevención y control. Estas condiciones se extendieron hasta finales del mes de mayo, como consecuencia hubo efectos en las diferentes actividades de la población, suspensión de eventos socioculturales, deportivos, escolares y cierre temporal hasta definitivo de empresas, además de impactar a la economía y todos los sectores productivos (Secretaría de Salud, 2022).

En el área educativa la medida de contingencia propició que el modelo educativo tradicional hiciera frente a un reto, docentes de todos los niveles vieron ante sí una realidad que visualizaban muy remota, poner en práctica el uso de las tecnologías con fines educativos a distancia, migrar el aula de clase y materiales educativos al aula virtual y el uso de recursos digitales.

Fundamentos teóricos

Como medida de contingencia se implementó el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), con lo cual permitirían el desarrollo continuo de los cursos educativos, de esta manera, dar solución y respuesta inmediata para completar el ciclo escolar, sin embargo, implementar el uso de las TIC con fines educativos no fue fácil, aunque pareciera que la educación apoyada por la tecnología y a distancia tiene muchas ventajas, también conlleva algunos retos y posee características muy específicas como el compromiso para las instituciones, profesores, estudiantes y sociedad, además, docentes con habilidades, competencias, preparados para capacitar a la comunidad en el

uso de los medios tecnológicos que les permita acceder a los recursos de clase. Al respecto, Cabero et al. (2010) menciona que el uso de las herramientas virtuales no está exento a problemáticas y al ser implementadas puede dificultar su éxito, ya que se requiere de ciertas condiciones como conectividad, competencias tecnológicas y recursos económicos para poseerla, también se puede mencionar el reto de transformar y adecuar los contenidos de los cursos a esta nueva forma de educar.

Elementos componentes de la educación a distancia

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el área educativa modifican los objetivos y programas en instituciones formativas, infraestructura física y tecnológica, así como su organización administrativa, gestión de recursos, materiales formativos y estrategias de enseñanza, en sí, se perfila un nuevo modelo de escuela (Domingo y Marquès, 2011), por lo que, para adoptar una modalidad educativa que implique las TIC es fundamental conocer sus componentes, además, los roles y funciones de quienes están involucrados en este paradigma de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido Maya (1993) señala los componentes básicos de un modelo de Educación a Distancia son: a) la institución educativa, b) el estudiante, c) el tutor-profesor, d) El programa de estudio, e) los materiales, f) la tecnología de educación a distancia propiamente dicha, elementos muy similares a lo señalado por Aretio (1999), quien hace mención a los siguientes elementos: a) alumno, b) profesor, c) materiales didácticos, d) evaluación, e) institución acreditadora, f) tecnología educativa.

Si alguna de las Instituciones, no integran alguno de estos componentes, el propósito de todos los procesos educativos quedaría afectado de alguna manera, por tal motivo resulta indispensable la necesidad

de tener conciencia respecto a los elementos que constituyen la educación a distancia, antes de aventurarse en la misma (Recio, 2007).

Características de la educación en línea

Existen diferentes percepciones en relación a la educación donde se involucran las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), de tal manera que parece conveniente distinguir sus diferencias. Así tenemos que de una manera sencilla y concreta Máxima, J. (2019) define la educación a distancia como la enseñanza a distancia del estudiante, en la cual no existe un ámbito académico físico o tangible, sino más bien, el entorno que comparten docentes y estudiante se encuentra como una construcción virtual. cabe señalar que en esta idea no menciona el uso de las TIC, aspecto importante para entender los conceptos mencionados por Aguilar (2020), quien diferencia tres tipos de educación no escolarizada:

- a) Educación en línea: es la que da lugar cuando la interacción profesor-estudiante es mediante un entorno virtual mediado por internet, su característica principal es la sincronía de la sesión, es decir, debe coincidir con su horario de clase. El rol docente es de acompañamiento y asistencia llamado ahora tutor o facilitador.
- b) Educación virtual: este tipo de educación implica necesariamente recursos tecnológicos, el docente y sus alumnos interactúan en una plataforma diseñada con fines educativos, su principal característica es que el docente no necesita coincidir con el horario de sus estudiantes, es decir las sesiones son asincrónicas. La función del docente es la de revisar y dar seguimiento a las actividades y evaluar al estudiante.
- c) Educación a distancia: esta modalidad puede tener un porcentaje presencial y otro de manera virtual, importante mencionar que, el

estudiante debe ser gestor de su propio tiempo y ritmo de aprendizaje no requiere forzosamente de conectividad o recursos computacionales. El docente tiene funciones de producción de material educativo multiformato para apoyo del aprendizaje, además, evalúa y retroalimenta.

Un aspecto importante a considerar es lo señalado por Lozano (2019), quien menciona que, un curso a distancia en línea no se debe considerar como educación virtual al simple hecho de migrar un curso presencial a su equivalente en horas, exponer pero ahora a través de una videoconferencia, presentar a la clase una colección de materiales que bien pueden encontrar por sí mismos, la experiencia educativa en línea no consiste en videos de un especialista y lejos de la interacción y la retroalimentación, por esta razón la capacitación al docente toma una relevante importancia.

El Docente, Facilitador, Tutor: características deseadas del profesor en educación virtual

Una figura fundamental en el proceso de migrar las clases presenciales a nuevos escenarios de aprendizaje es el profesor, el cual como se mencionó anteriormente (Aguilar, 2020), dependiendo del tipo de educación que involucre las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se le denomina tutor, facilitador o profesor a distancia, ya que cada uno de ellos desempeña diferentes funciones y roles, lo que implica a su vez, que debe contar con habilidades y competencias específicas. Las características que debe tener un profesional de la educación virtual van desde el pleno conocimiento tecnológico y práctico del curso, así como su compromiso ético, confidencial y flexible hacia los estudiantes. Así que, el profesor juega un papel fundamental en esta

modalidad de educación, si bien entendemos ejerce gran influencia y es un actor esencial en el éxito del aprendizaje (García, 2004).

El buen tutor virtual es experimentado y entusiasta, es flexible pero organizado; tolerante, comunicador y empático, conocedor de la tecnología. Lo importante para los estudiantes no es cómo se produce la interacción con él sino, la cantidad y la calidad de las interacciones (Leixà-Fortuño et al, 2011).

El rol del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento (Paulsen, 1992 en Cabero, 2001, s/p).

Estas funciones se organizan en relaciones entre docente y estudiante, las intergrupales, preparación específica del facilitador, control de la información y conocimientos, y evaluación. Las más importantes son las dos primeras, que refieren a las relaciones entre el participante y el tutor y entre los propios participantes. Estas mantienen activa la comunicación, aspecto base para la construcción del conocimiento.

En la modalidad de educación a distancia en dónde el estudiante aprende de forma autónoma y sin el encuentro presencial con el profesor, es indispensable que el profesor tenga la habilidad de iniciar y mantener el diálogo, este debe hacerle sentir al estudiante que está conectado, que hay alguien apoyando dándole seguimiento a su proceso de aprendizaje, que obtiene y da información a otros.

García (2022), hace referencia a las principales competencias que el mundo contemporáneo digitalizado exige a los profesores, competencias que no tienen relación únicamente con el saber manipular las tecnologías, sino que contemplan la parte emocional, el logro de objetivos de aprendizaje y el correcto uso pedagógico de los nuevos recursos y materiales digitales. Asimismo, señala, a manera de ejemplos, dos metodologías emergentes que requieren de nuevas competencias docentes para su buen funcionamiento: el aprendizaje invertido y la gamifi-

cación. Villarreal Camacho (García, 2022) avala lo expuesto y hace énfasis en la planificación y el trabajo colaborativo en los que este tipo de metodologías deben basarse.

Instituciones como la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), han consensuado los roles y funciones que un docente para esta institución debe cumplir, bajo el marco del Modelo Educativo de la UANL, Torres y Cavazos (2013) hacen mención del profesor universitario, el cual deberá desempeñar diferentes roles y considerar diversas funciones en cada uno de estos, los cuales son: Asesor; Facilitador; Proveedor de información; Desarrollador de recursos; Planeador de actividades; además un papel preponderante es el de apoyar al estudiante motivando a desarrollar habilidades y competencias con la incorporación de las tecnologías y recursos mediáticos con el fin de contar con herramientas que le permitan gestionar su propio aprendizaje (UANL, 2008).

Planteamiento

Al inicio de la contingencia de salud debido a la pandemia por COVID-19, desencadenó una serie de medidas para protección de la sociedad, una de ellas fue el aislamiento, esto ocasionó acelerar las tendencias educativas y esto a su vez los procesos de incorporación de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) en el aula y la educación por medio de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Ante esta situación, la Universidad Autónoma de Nuevo León giró indicaciones para cumplir con los requerimientos de las autoridades federales de salud, de cerrar espacios en las escuelas y dar las condiciones para que el ciclo escolar llegará a cumplirse en su totalidad. Para esto último, se planteó utilizar de manera oficial la plataforma MS Teams de Microsoft como respuesta para continuar con el ciclo escolar.

En nuestra dependencia se determinó crear un curso-taller para capacitar a los docentes, como apoyo para adquirir y/o complementar sus habilidades y competencias, de esta manera, pudieran migrar sus cursos hacia esta plataforma. El semestre avanzó hasta concluirse en las fechas programadas.

Posteriormente, nuestra institución implementa la Estrategia Digital UANL, con la cual se cubrió en gran forma las necesidades presentadas, quizá la más importante, la capacitación al docente, ahora formador a distancia, el cual ya contaría con las herramientas necesarias para desempeñar diversos roles.

Apoyado en la siguiente cita podemos mencionar que el docente, formador ahora a distancia, ya contaría con las herramientas apropiadas para desempeñar diversas funciones y roles en diferentes áreas de especialidad como: diseñador de ambientes de aprendizaje, contenidos y actividades, diseñador gráfico, gestor de programas académicos; competente en el manejo de la tecnología, didáctica y habilidad de tutorío (Marcelo, 2001).

Lo mencionado en este apartado, nos permite contar con elementos suficientes para desarrollar una investigación con metodología científica, ya que se cuenta con elementos que son observables y medibles, por lo que el propósito de este trabajo es:

- Conocer el inventario de recursos educativos utilizados por los docentes en las clases presenciales.
- Conocer los recursos educativos digitales y herramientas de la plataforma educativa que el docente utilizó al final del semestre de transición.
- Describir habilidades y competencias con las que los docentes afrontaron la migración hacia el formato digital inicio del confinamiento.
- Conocer el nivel de satisfacción del estudiante al final del semestre de transición.

Metodología

Para conocer el nivel de uso y de apropiación de la tecnología en el aula, por parte del docente que emigró de sus cursos presenciales a cursos en línea y a distancia, se realizó la siguiente investigación la cual tiene una perspectiva cualitativa, exploratoria y descriptiva, de acuerdo con Malhotra (2004), la investigación exploratoria “es el diseño de investigación que tiene como objetivo primario facilitar una mayor penetración y comprensión del problema que enfrenta el investigador” y la investigación descriptiva “es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión”. Además, un enfoque pedagógico desde el conectivismo ya que nos aclara el efecto que la tecnología ha tenido en la manera que empezamos a vivir, comunicar y aprender (Arguello, 2022).

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación se realizaron dos encuestas en diferentes tiempos. La primera etapa de capacitación al docente fue el 18 de marzo de 2020, la cual solo consistió en describir las herramientas y uso de la plataforma MS teams, ya que sería en esta a donde se realizaría la migración de los grupos presenciales. Para conocer el nivel de uso y de apropiación de la tecnología en el aula, se realizó una encuesta al final de este curso, la cual fue contestada por 42 docentes, 16 profesores y 26 profesoras.

Esto nos proporciona un inventario del uso, habilidades y competencias con las que el docente afronto el inicio del confinamiento, así como, herramientas y aplicaciones utilizadas en este momento y ver cómo afrontaría el traslado de sus clases presenciales a sus clases virtuales.

La segunda encuesta es al estudiante, la cual fue contestada por 1028 personas y se ubica al final del semestre de transición, en este instrumento se nos permitió conocer su experiencia en este ciclo escolar.

También se realizó una tercera evidencia, la cual consiste en describir mediante testimonio personal del cómo fue la estrategia docente

para afrontar el cambio de lo presencial a lo virtual, desde la apropiación de la tecnología y la nueva dinámica en un aula virtual.

Resultados

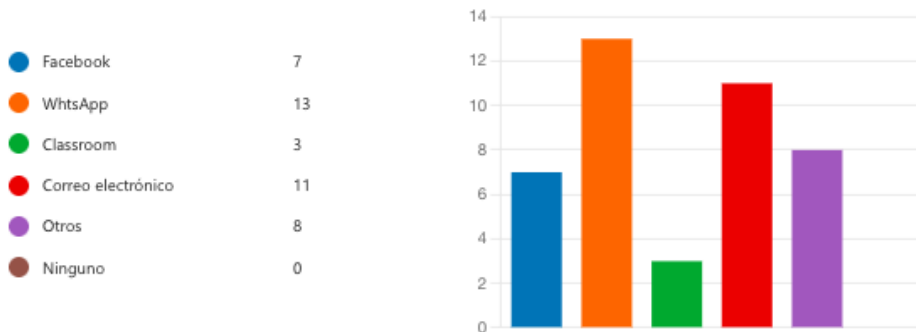
La primera etapa consistió, en migrar de lo presencial a lo virtual, de inmediato cambiar el aula presencial por un aula mediada por la tecnología de comunicación, situación que ofrecía una solución parcial, ya que esta migración implicaba más que una breve capacitación en el uso de una plataforma con fines educativos.

La capacitación consistió en conocer los elementos, roles y funciones de un modelo educativo a distancia, el uso y manejo efectivo de la plataforma MS Teams, y explicar alternativas de una nueva dinámica para realizar las clases ahora a distancia, es importante señalar que fue una medida emergente, ya que posteriormente se desarrolló e implementó la siguiente etapa denominada Estrategia Digital UANL.

Encuesta 1. Capacitación Docente

Se puede observar en la figura 1. ¿Cuáles aplicaciones digitales te apoyan en tus cursos presenciales? los docentes que llevan sus cursos pre-pandemia utilizaban en mayor proporción la red social WhatsApp con un 31%, y 26% el correo electrónico, solo el 7% utilizaba la aplicación Classroom como apoyo a sus clases presenciales. Podemos mencionar que se utilizan redes sociales y cuentas personales con fines educativos y una baja proporción de plataformas con espacios educativos.

Figura 1. ¿Cuáles aplicaciones digitales te apoyan en tus cursos presenciales?



En relación a uso de dispositivos, se menciona que el 69% de los docentes, utilizan Computadora personal (PC), el resto del porcentaje se distribuye entre Tablets 7%, dispositivo inteligente 14%, solo un 2% mencionó no utilizar algún tipo de TIC.

Figura 2. ¿Qué dispositivo utilizas para dar seguimiento a tus cursos presenciales?



En relación al uso de tecnología para apoyo educativo en el aula, el 69% mencionó utilizar presentaciones digitales en power point como medio tecnológico para apoyo en clase presencial.

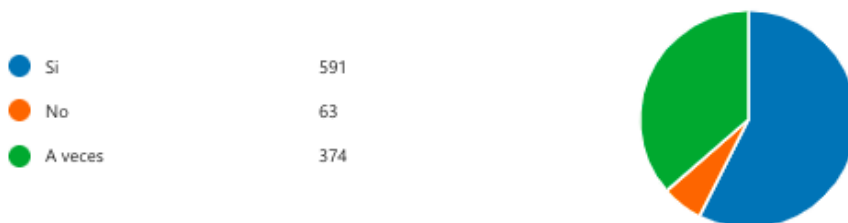
Figura 3. ¿En sesiones presenciales cual medio tecnológico es utilizado como apoyo?



Encuesta 2. Satisfacción de Curso en línea Estudiante

Para conocer las habilidades y competencias de los docentes, se realizó una segunda encuesta la cual arrojó los siguientes resultados. En la figura 4 se preguntó si el docente proporcionó los medios y materiales necesarios para su aprendizaje, el 57% de los estudiantes mencionaron SÍ, el 36% mencionó A veces solo el 6% de los encuestados mencionó NO.

Figura 4. ¿El Docente proporcionó los medios y materiales necesarios para tu aprendizaje?



Para conocer el grado de capacitación y habilidades en el uso de la tecnología y compromiso de los docentes, se formuló la pregunta ¿Cuáles recursos utilizó en mayor proporción durante su curso?, se observa en la Figura 5 que el uso de la video llamada fue preponderante con un 76%, interactuar con el estudiante mediante el chat de la plataforma representó un 12%, proporcionar material de lectura como recurso educativo 7%, finalmente, utilizar enlaces a páginas digitales o repositorios de contenidos fue del 4%.

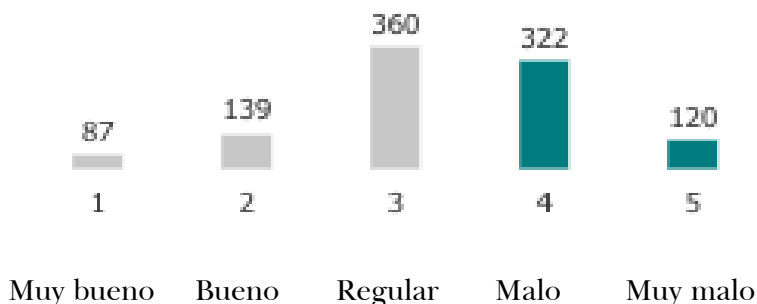
Figura 5. ¿Cuáles recursos utilizó en mayor proporción durante su curso?



Un punto medular de la estrategia propuesta es la aceptación y asimilación de esta modalidad educativa emergente, ya que implica varios

factores cómo la capacitación del docente, elaboración de material educativo, interacción con personal durante el curso, carga académica del estudiante y sobre todo el cómo se le evaluó, por lo que la pregunta ¿Cómo consideras la calidad del curso para tu aprendizaje? Es un parámetro del nivel de aceptación. Se observa en la figura 6 que un 22% de los estudiantes mencionó de muy bueno a bueno, con 35% como regular y el 43% lo evaluó como malo a muy malo.

Figura 6. ¿Cómo consideras la calidad del curso para tu aprendizaje?



Experiencia docente / Testimonio

Estrategias y experiencias para afrontar la migración del aula presencial al nuevo ambiente de aprendizaje, durante el periodo inicial de la pandemia a causa del COVID-19, en el rol docente frente a grupo presencial.

Cómo lo informó la Secretaría de Salud (2022), a nivel mundial se desencadenó la enfermedad denominada COVID-19 por el virus el tipo coronavirus a finales del año 2019, en nuestro país se detectaron los primeros casos a partir de febrero de 2020, un alto índice de contagios y para evitar el colapso del sistema de salud se tomaron medidas

de acción preventivas, las cuales afectaron las actividades de la sociedad en todas sus áreas, estas medidas exigen el aislamiento de las personas en sus respectivos hogares, solo las actividades esenciales y servicios básicos no tuvieron tanta restricción. En el área educativa de todos los niveles, se determinó que las actividades se realizarán fuera de las instalaciones a partir de la segunda semana de marzo del mismo año.

La medida del confinamiento ocasionó que las clases en el aula se trasladaran a los hogares, esto implicó todo un cambio tanto para nosotros los docentes como para los estudiantes, ya que ambos teníamos que poner en función nuestras habilidades y competencias ahora, utilizando los recursos que ofrecía la tecnología mediante internet. Las unidades de aprendizaje (UA) impartidas en este periodo de transición son a las que me voy a referir en este escrito, cuatro clases de nivel licenciatura y una de posgrado.

La dinámica de clase pre-pandemia que en lo personal utilizaba, fue la de incorporar las redes sociales como apoyo a las clases presenciales. Invariablemente cada inicio de semestre solicitaba que algún miembro de la clase generara un grupo en Facebook y posteriormente se fueran invitando al resto de integrantes, posteriormente me añadían e ingresaba con el rol de administrador del grupo, esto con el fin de dar un sentido académico e informativo y un medio de contacto inmediato.

Este grupo en la red social Facebook como elemento de apoyo en clases presenciales, tenía como finalidad contar con un espacio para interactuar docente y estudiantes, así como entre estudiantes, también como vía de comunicación directa para dar avisos, sugerencias de lecturas, proporcionar enlaces en la web de vídeos de interés para el contenido de la clase y como repositorio de tareas y actividades solicitadas durante el curso, la reacción de los estudiantes a esta modalidad de clase fue de aceptación y la respuesta a los diferentes mensajes e interacciones era inmediata. Por lo tanto, un curso regular presencial era cumplir con el horario en el aula asignada con un grupo de estudiantes inscritos, frente a grupo exponer el tema correspondiente mediante alguna presentación digital o bien proyectar un video relacionado al

contenido, posteriormente, realizar la sección de preguntas y respuestas. Las actividades y tareas se explicaban en el aula y se solicitaba subirlas como documento a la página del grupo.

El momento de migrar del aula presencial hacía un aula virtual se ha decretado, las clases seguirán fuera de las instalaciones, nuestra institución determinó un periodo de transición y un proceso de capacitación, para migrar de lo presencial a una modalidad a distancia. En ese momento se nos sugirió terminar el semestre utilizando diferentes recursos digitales de internet como plataformas y redes sociales, posteriormente al término del ciclo escolar, se inició una capacitación integral para transformar nuestras clases a un modelo de clase remota, sincrónica y con apoyo de recursos educativos disponibles en la web, esta acción institucional se le llamó Estrategia Digital UANL, con la cual cubría todos los aspectos necesarios para que nuestros cursos cubrieran los requerimientos de una educación digital de calidad.

El nuevo ambiente de aprendizaje implicó una nueva dinámica en el aula.

Durante este período de transición, los estudiantes se mostraron entusiasmados al inicio, ya que para algunos era una forma nueva de aprender, para otros implicó problemas tanto económicos, personales, conectividad y otros más por falta de equipos para conectarse. Al final del curso de este semestre de transición se podía sentir el impacto de las clases por medios virtuales.

Algunos aspectos a considerar al trabajar el aula virtual: se contó con la plataforma MS Teams como espacio oficial para los cursos, al inicio de su uso se desconocen algunas de sus funciones, las cuales conforme se utilizaba en clase se fue aprendiendo. Se solicitó por parte de nuestra institución crear una sesión por video-llamada por cada clase asignada en nuestro horario de clase. Esta plataforma permite una interacción directa y sincrónica, mediante videollamada y participación directa para publicar, así como creación de grupos de trabajo por canal y por videoconferencia. La experiencia que se vivió en este periodo de transición consistió en adaptar algunos materiales que utilizaba en las

sesiones presenciales, organizar por escrito las indicaciones que se verían en la clase, esto es, aplicar el diseño instruccional propiamente dicho. Conforme avanzaba el curso se podía notar algunas situaciones con los estudiantes, como falta de equipo de cómputo o dispositivos móviles, conectividad y necesidades de tiempo, ya que era notorio que solo ingresaban a la sesión pero no permanecen todo el tiempo de la clase, lo que se aprovechó por parte mía de facilitarles el curso, grabando la sesión de clase y dejarla disponible, la asistencia se validaba elaborando un pequeño resumen de la clase o bien contestando dos o tres preguntas, se les permitió entregar sus evidencias con tiempo suficiente, en lo personal una evidencia de clase se entregaba hasta 24 hrs. después, una actividad o tarea se entregaba una semana después de ser solicitada. Estas medidas como estrategia docente permitieron a los estudiantes llevar a cabo su proceso de aprendizaje de la mejor manera posible.

Algunos datos que observé fue que con el uso del grupo de Facebook en las clases pre-pandemia, las publicaciones tenían un registro 81%, es decir, de 37 estudiantes las veían 30. El uso como repositorio fue del 89%, 33 de 37 jóvenes subieron sus tareas, cabe mencionar que se registraron 35 de 37 personas que representa el 94% de los integrantes de este grupo.

Para este mismo grupo ahora en la plataforma MS Teams en este semestre de transición, se observó que hubo un registro del 100% ya que la base de datos provenía de forma institucional. La asistencia registrada en promedio fue de 81%, o sea, 30 de 37 estudiantes. Finalmente, el índice de aprobación del curso fue muy alto 100%, ya que se consideró trabajar de forma colaborativa, permitiendo así al estudiante la interacción entre sus compañeros de equipos.

Conclusiones

El inventario de recursos tecnológicos educativos utilizados por los docentes en las clases presenciales consiste en una lista detallada de los recursos y herramientas tecnológicas que un docente utiliza para complementar su enseñanza en el aula. Estos recursos tecnológicos pueden incluir software educativo, aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea, pizarras interactivas, proyectores, tabletas, entre otros.

Este inventario es importante para que los docentes puedan tener un registro claro de los recursos tecnológicos que están utilizando en su enseñanza, y así puedan evaluar su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes. Además, también puede ayudar a los administradores escolares a evaluar las necesidades tecnológicas de la escuela y determinar cómo asignar los fondos disponibles para la compra de nuevos recursos tecnológicos.

El inventario de recursos tecnológicos también puede ser útil para identificar qué recursos tecnológicos son los más efectivos en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora del rendimiento académico. Con esta información, los docentes pueden hacer ajustes en su enfoque de enseñanza y en la selección de los recursos tecnológicos para mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

Algunos recursos educativos digitales y herramientas que muchos docentes han utilizado durante la pandemia y la transición a la enseñanza en línea, como:

1. Plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Blackboard, Google Classroom, entre otros.
2. Herramientas de videoconferencia como Zoom, Google Meet, Skype, entre otros.
3. Software educativo y aplicaciones móviles para la enseñanza de diferentes materias y habilidades.

4. Contenidos educativos digitales como videos, presentaciones, ejercicios interactivos, juegos educativos, entre otros.
5. Herramientas de colaboración en línea, como Google Docs y Google Drive, que permiten a los estudiantes y docentes trabajar juntos en documentos y proyectos en tiempo real.

En general, los docentes han utilizado una combinación de estas herramientas y recursos para adaptarse a la enseñanza en línea y asegurarse de que los estudiantes sigan aprendiendo durante la transición a la educación a distancia.

La migración de clases presenciales hacia el formato de aula digital al inicio del confinamiento requirió que los docentes desarrollaran nuevas habilidades y competencias para poder adaptarse a la nueva situación. Algunas de estas habilidades y competencias podrían incluir:

1. Habilidades tecnológicas: Los docentes tuvieron que aprender a utilizar nuevas herramientas y plataformas digitales para impartir sus clases en línea, como Zoom, Google Meet, Moodle, entre otros.
2. Planificación y organización: Los docentes debieron reorganizar sus planes de clase y adaptarlos para el formato digital, identificar los recursos educativos digitales disponibles, y planificar la gestión del tiempo para mantener la atención de los estudiantes.
3. Habilidades de comunicación: Los docentes debieron aprender a comunicarse de manera efectiva a través de herramientas digitales, como el correo electrónico y las plataformas de videoconferencia, y aprender a interactuar de forma efectiva con sus estudiantes en línea.
4. Evaluación de aprendizajes: Los docentes tuvieron que adaptar los criterios de evaluación para las asignaciones y exámenes en línea, identificar cómo los estudiantes demostrarían su comprensión de los temas y qué métricas utilizarían para medir el aprendizaje.

5. Habilidades pedagógicas: Los docentes tuvieron que adaptar sus métodos de enseñanza para la educación a distancia, desarrollar nuevas estrategias y técnicas para mantener el interés y la motivación de los estudiantes.

En general, los docentes afrontaron la migración de clases presenciales hacia el formato de aula digital con un enfoque de adaptación y aprendizaje continuo, desarrollando nuevas habilidades y competencias para poder brindar la mejor educación posible en un contexto cambiante y desafiante.

la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea durante la pandemia ha sido un desafío para muchos estudiantes y ha generado sentimientos de incertidumbre, estrés y ansiedad.

Sin embargo, también es importante destacar que muchos docentes y escuelas han trabajado arduamente para garantizar que la transición a la educación a distancia sea lo más fluida y efectiva posible. Han implementado nuevas estrategias de enseñanza en línea, proporcionado recursos educativos digitales y brindado apoyo técnico y emocional a los estudiantes.

Por lo tanto, el nivel de satisfacción de los estudiantes al final del semestre de transición de clase presencial a clase no presencial puede variar según la calidad de la enseñanza en línea, la accesibilidad de los recursos educativos digitales, el nivel de apoyo técnico y emocional brindado por la escuela y la capacidad de los estudiantes para adaptarse al nuevo formato de enseñanza. En general, se espera que la satisfacción de los estudiantes aumente a medida que los docentes y las escuelas perfeccionen sus habilidades en la enseñanza en línea y mejoren la calidad de la educación que ofrecen en este formato.

Bibliografía

- Cabero, J., Llorente, C., y Puentes, Á. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 18(35), 149-157.
- Cavazos Salazar, R. L., y Torres Flores, S. G. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 273-292.
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37 (9), 169-175. *Revista científica de educomunicación*; ISSN 1134-3478. <https://www.revistacomunicar.com/>
- García, M.L.S.(2004). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. *Educatio Siglo XXI*, 22, 265-267. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111>
- García G. (2022). Las competencias que los escenarios emergentes exigen a los profesores.
- García, A. L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2 (2). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24889w/Fund_Compon_Educ_Distancia.pdf
- Lozano, M. (2019). *Aprendizaje social basado en el uso de dispositivos móviles. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(13), 48-52. <https://metaconsultec.com/blog/10-mejores-caracteristicas-que-debe-tener-un-curso-virtual>
- Lleixà-Fortuño, M., Gisbert-Cervera, M., Marqués-Molías, L., y Espuny-Vidal, C. (2011). Diseño de un programa de e-tutoría para favorecer la inserción laboral de los profesionales noveles de enfermería. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (38), 23-34.
- MALHOTRA, Y. (1997). Manual de metodología de la investigación en las organizaciones.
- Máxima, J. (2019). Educación a distancia. *Características.co*. Última edición: 18 de junio de 2019. <https://www.caracteristicas.co/educacion-a-distancia/#ixzz6VtYFjWhI>

- Marcelo, C. y Domínguez, C. Y. (2013). Tareas y competencias del tutor online. Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, 17 (2) mayo-agosto ISSN: 1989-639X. <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56729526018.pdf>
- Maya, A. (1993). Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial. *San José Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de la Unesco para Centroamérica y Panamá.*
- Recio, M. A. (2007). Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia.
- Sáenz, C. (2021, February). Línea de tiempo COVID-19; a un año del primer caso en México. *Capital 21*. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=12574>
- Secretaría de Salud, (2022). Información general sobre el Coronavirus (COVID-19). <https://coronavirus.gob.mx/>
- Solórzano, M. F, Andrés García M. A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Rev. Cubana Edu. Superior* vol.35 no.3 La Habana sep.-dic. 2016 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008
- Universidad Autónoma de Nuevo León. Modelo Educativo de la UANL 2008, aprobada por el H. Congreso Universitario 17 de junio de 2008.

Capítulo 2. Comunicación pública de la ciencia, educación y pandemia: una propuesta educativa para trabajar con estudiantes universitarios a través de plataformas digitales

Comunicación pública de la ciencia, educación y pandemia: una propuesta educativa para trabajar con estudiantes universitarios a través de plataformas digitales

Lucila Hinojosa-Córdova⁴

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de las estrategias que se tuvieron que implementar para transformar el programa del curso Proyectos de Investigación en Comunicación, de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de su formato presencial a uno virtual, en el contexto de la pandemia del COVID-19, partiendo de la premisa de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se involucra un modelo de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (CPCT) en la acción comunicativa entre profesores y estudiantes. El proyecto se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa;

4. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://orcid.org/0000-0003-0541-5347>. lucila.hinojosacr@uanl.edu.mx. lhcordova@hotmail.com

se utilizaron como técnicas de investigación la observación participante (virtual), un registro o diario de campo y la documentación de los trabajos finales de los estudiantes para analizar los discursos sobre sus impresiones acerca de las actividades que desarrollaron. Los resultados mostraron que el emplear un modelo de CPCT democrático/ participativo, llamado también de comprensión crítica de la ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, redundó en un mayor aprovechamiento de los estudiantes; en las evaluaciones se observó que desarrollaron las competencias, habilidades y actitudes que se pretendían a través del curso, incluso, en las sesiones virtuales se evidenciaba la satisfacción por conectarse y tener contacto, aunque fuera virtual, con sus demás compañeros y su profesora, la mayoría se mostraba atento(a) y participativo(a), tolerante con sus compañeros, respetuoso(a) y solidario(a) con las emociones y sentimientos que algunos(as) expresaban, cumpliendo a cabalidad con sus entregas semanales y mostrando interés por la clase.

Palabras clave: Comunicación de la ciencia, educación, pandemia, plataformas digitales.

Introducción

Los investigadores, como docentes, tuvimos que enfrentar de manera emergente el adaptar nuestros programas de estudio a la situación que se presentó con la pandemia del COVID-19. El tener que transformar el proceso educativo presencial a virtual o a distancia implicó cambiar nuestra perspectiva como docentes para cumplir con el compromiso y la responsabilidad de atender a los estudiantes. En cada institución educativa se implementaron acciones y estrategias para capacitarnos y prepararnos, sobre la marcha, y cumplir con los objetivos y misión institucionales.

Como ejemplo se cita la experiencia de trabajo de Navarro et al (2020) en Buenos Aires, Argentina, quienes señalan que la necesidad de conocer cómo han recibido los estudiantes las nuevas herramientas didácticas implementadas responde a que son apuestas o hipótesis de trabajo cuya concreción curricular no es lineal. Por ello, recuperar las voces de estudiantes resulta una vía privilegiada para revisar propuestas e introducir mejoras de cara a los próximos ciclos escolares.

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de las estrategias que se tuvieron que implementar para transformar el programa del curso Proyectos de Investigación en Comunicación, de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de un formato presencial a otro virtual, en el contexto de la pandemia del COVID-19, partiendo de la premisa de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se involucra un modelo de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (CPCT) en la acción comunicativa entre profesores y estudiantes.

Con los estudiantes como potenciales investigadores, y de manera virtual, se organizó un proyecto de investigación general entre cuatro grupos para aplicar los conocimientos de metodología de la investigación en ciencias sociales, y abordar, desde un nivel de análisis (institucional, de cátedra y de experiencias personales) y dimensional (comunicacional, del proceso enseñanza-aprendizaje, relación grupo/estudiante) las implicaciones de transformar el programa del curso de presencial a virtual.

El centro de atención fueron los estudiantes, la producción grupal e individual de su participación en el proyecto, su reflexividad en su formación como investigadores y el resultado de sus experiencias. La acción comunicativa del proceso educativo se llevó a cabo utilizando el modelo democrático/participativo de la CPCT.

Fundamentos teóricos: Comunicación y Educación

Este trabajo se fundamentó en la revisión de las perspectivas teóricas de varios autores de la Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (CPCT), aplicadas al proceso educativo.

La comunicación y la educación son dos procesos estrechamente relacionados, y lo que realmente hacemos en estos procesos es utilizar algunos de los tres modelos de comunicación de la ciencia para la divulgación del conocimiento entre nuestros estudiantes, a menudo sin estar conscientes de ello.

En la historia de la teoría e investigación de la comunicación se describen tres grandes paradigmas que agrupan la mayor parte de estas teorías: los efectos poderosos, los efectos limitados, y los efectos poderosos bajo circunstancias limitadas. En cada uno de estos grandes paradigmas podemos ubicar, también, los modelos educativos más reconocidos: el conductista, el cognitivo o constructivista, y el de competencias; y en la Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología (CPCT), si bien existen también varias perspectivas que involucran desde tres hasta seis modelos de CPCT, la posición más generalizada entre los autores es la de identificar tres modelos genéricos: el de déficit, el comprensivo o dialógico y el democrático o participativo.

Si observamos bien los principios o fundamentos que orientan la definición o conceptualización de estos paradigmas, podemos encontrar importantes paralelismos que nos pueden ayudar a identificar bajo qué enfoque comunicativo, educativo y de Comunicación Pública de la Ciencia trabajamos con nuestros alumnos en la divulgación del conocimiento.

Modelos de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología

Alcívar (2015) cita a Sarah Tinker (2013), quien realiza una revisión crítica de lo que ella denomina *modelos de popularización de la ciencia*. En

su opinión, refiere el autor, se está refiriendo a *modelos de CPCT* (Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología) y no tanto a modelos circunscritos a un solo aspecto de la CPCT, como es el caso de la popularización científica. Los tres modelos que describe Tinker (PAST, PEST y CUSP), concuerdan con los principales modelos que durante décadas vienen discutiendo los expertos en CPCT. Abarcan un espectro continuo que va de los modelos unidireccionales, gestionados por fuentes de autoridad científica, a los interactivos y críticos, implementados por expertos en comunicación y que pretenden aglutinar todos los elementos que participan de la ciencia en sociedad. En la práctica, estos modelos no funcionan como diseños puros de comunicación, sino que se imbrican y enriquecen entre sí. Cada uno de ellos enfatiza algún aspecto del proceso comunicativo.

Alcíbar señala, también, que tres son los factores interdependientes que explican la emergencia de los modelos propuestos por Tinker (PAST, PEST y CUSP): 1) cambios estructurales en la práctica científico-tecnológica y cambios en los modos de comunicar la ciencia; 2) diversidad de actores sociales relacionados con la producción, gestión, comunicación y recepción de conocimientos científicos; y 3) desigual percepción que se tiene del público receptor (Alcíbar, 2015).

Estos factores inciden, a su vez, en los modelos educativos que de manera paralela a los modelos de comunicación se fueron modificando y transformando la manera en que llevamos a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas hoy en día, los cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Paradigma de la Comunicación	Modelo de CPCT	Modelo Educativo	Concepción del público
Efectos poderosos	Modelo de déficit, flujo unidireccional	Conductista	Pasivo, ignorante, modelo de alfabetización científica

Efectos limitados	Modelo dialógico o contextual, flujo bidireccional	Constructivismo	Activo, diálogo entre ciencia y sociedad, información compartida
Efectos poderosos bajo circunstancias limitadas	Modelo democrático/participativo, modelo de deliberación	Competencias	Comprensión crítica de la ciencia de parte del público, apropiación social de la ciencia

Fuente: Elaboración propia.

El modelo de déficit. Modelo de apreciación pública de la ciencia y la tecnología (PAST, Public Appreciation of Science and Technology).

El modelo de déficit, también denominado modelo canónico de difusión (Abril citado por Alcívar, 2015), considera a un público pasivo que recibe información. Plantea que el conocimiento desarrollado por la ciencia se genera por una élite certificada al tiempo que sostiene una noción triunfalista de una ciencia guiada por ideales como la objetividad y el bien común. Este modelo cambia en sus objetivos a mediados del siglo XX, pero no así en la noción que tiene del público ignorante.

Según Alcívar, el PAST atiende a otras denominaciones, tales como *modelo de déficit cognitivo* o de *alfabetización científica* (Brossard y Lewenstein, 2010; Välvirronen, 1993), *modelo de diseminación/difusión* (Horst, 2008), *enfoque dominante* (Myers, 2003; Hilgartner, 1990) o *enfoque canónico de popularización de la ciencia* (Grundmann y Cavallé, 2000; Bucchi, 1998), todos estos autores citados por Alcívar (2015).

Este modelo de la CPCT se asocia con el modelo educativo del conductismo desarrollado por Watson y Skinner. El conductismo, en sus diversas variantes, se asocia con el positivismo en la comunicación. Al

centrarse en el modelo acción-reacción es como concebir la educación en un solo sentido, como un proceso lineal bajo el cual se busca un efecto y no se espera retroalimentación. Este paradigma tiene su origen en la psicología conductista.

El modelo dialógico o contextual. Modelo de compromiso público con la ciencia y la tecnología (PEST, Public Engagement with Science and Technology)

Según Enríquez (2020), de la misma manera que en el modelo de déficit, en el modelo dialógico o contextual los científicos comparten información con el público no especializado. Empero, en este modelo los científicos se colocan en los zapatos de su audiencia. Están conscientes de las necesidades, actitudes y el conocimiento previo de sus diferentes audiencias para ajustar sus contenidos de acuerdo al contexto. Algunas de las cuestiones que surgen al usar este modelo se relacionan, además del conocimiento previo de la audiencia, con las razones por las cuales esta audiencia necesita la información que será comunicada, el uso que le dará a la información proporcionada o su sentir hacia los métodos de investigación empleados (Miller citado por Enríquez, 2020). El modelo contextual ha sido criticado por ser meramente una versión más sofisticada del modelo de déficit (Lewestein citado por Enríquez, 2020). Este modelo reconoce que existen fuerzas sociales, pero mantiene su enfoque en la respuesta de los individuos a la información y sus objetivos están orientados al consentimiento del público.

Por su parte, Alcívar (2015), señala que el PEST, (Public Engagement with Science and Technology) es un modelo que trasciende la noción de déficit porque concibe la comunicación como un flujo bidireccional entre ciencia y público (de ello viene la denominación de *dialógico*). En los últimos años se ha convertido en un paradigma esencial para algunas instituciones de investigación dentro y fuera de Europa,

cuya voluntad es obtener el compromiso del público mediante el fomento de actividades científicas (*outreach activities*) (Bucchi, citado por Alcívar, 2015)). La diferencia con el modelo anterior es que enfatiza la necesidad de establecer mecanismos que favorezcan el diálogo entre ciencia y sociedad, por ello también se lo conoce como *modelo de diálogo* (Brossard y Lewenstein; Trench; y Miller, citados por Alcívar, 2015).

Este modelo de la CPCT se asocia con el modelo educativo del constructivismo, ya que se conceptualiza el proceso educativo como una construcción derivada de la interacción del sujeto con el objeto que es conocido, está enfocado a que el estudiante cree su conocimiento, no que sólo reciba la información o le sea transferida de manera unidireccional. El modelo constructivista cuenta con dos exponentes muy importantes: Jean Piaget y Lev Vygotsky, ambos enfocados en el constructivismo, pero con principios opuestos; mientras que para Piaget el desarrollo del pensamiento va de lo personal a lo social, para Vygotsky el pensamiento se construye de lo social a lo personal.

El modelo de participación o democrático. Modelo de comprensión crítica de la ciencia en público (CUSP, Critical Understanding of Science in Public)

El CUSP supera a los dos anteriores modelos en considerar críticamente todos los aspectos que intervienen en las interacciones ciencia-sociedad. En este sentido, el CUSP reconoce que la comunicación no se puede reducir a un simple proceso lineal de difusión de información y, por consiguiente, subraya su carácter multidimensional y contextual. El problema ya no es identificar los motivos por los que el público ignora la ciencia, sino que más bien se trata de establecer cauces para que éste pueda alcanzar una comprensión crítica del fenómeno científico y, por lo tanto, pueda cuestionar y responder a los pros y contras que suscita la tecno-ciencia (Horst, citado por Alcívar, 2015). Por tanto,

como apuntan Collins y Pinch (citados por Alcívar, 2015), el público debe aprender más *acerca de* la ciencia (institución social) que *de* ciencia (contenidos). Este modelo también se conoce como *modelo de deliberación* (Horst y Michael, 2011) y se le relaciona con el *modelo democrático* (Durant, 1999) y con el *modelo contextual* (Gross, 1994), éstos últimos autores citados por Alcívar (2015).

Este modelo de CPCT se asocia con el modelo educativo por competencias, el cual busca que se desarrollen las mismas mediante las habilidades y actitudes de los estudiantes y de cómo el docente es capaz de enseñarle ahora al estudiante a hacer y no sólo a conocer. Se pasa de un modelo teórico a un modelo práctico, en el cual se busca que el alumno conozca el cómo, pero que sea capaz de replicarlo fuera del salón de clases. Esto con el objetivo de que cuando salga al campo laboral pueda desempeñarse de mejor manera y lograr el objetivo de su aprendizaje.

Según Delors (1997), este modelo se define como:

Un nuevo modelo educativo que considera los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (p. 44).

El CUSP (modelo de comprensión crítica de la ciencia) ofrece, entonces, cuatro ventajas sobre los modelos anteriores, a saber: (1) tiene un marcado carácter relacional y subraya que la ciencia es una parte interactiva de la sociedad; reconoce, por lo tanto, que la ciencia no está aislada de otras instituciones sociales; (2) considera que las formas de conocimiento científicas y las no-científicas tienen valor; esto implica que la participación de todos los agentes sociales involucrados en los debates públicos sobre asuntos tecno-científicos es necesaria para alcanzar

el consenso; (3) propone una doble obligación para la CPCT, por una parte, la de *informar* y *educar* al público y, por otra, la de *explorar* y *criticar* a la ciencia, como institución social que es. Este papel inquisitivo y crítico está ausente en los modelos PAST y PEST y, además, es ineludible porque siempre se da cierta *apropiación social de conocimiento científico*, es decir, de utilización de este en determinados contextos extracientíficos (Sørensen, Aune y Hatling, citados por Alcívar, 2015); y (4) asume que hay una imagen pública de la ciencia ambivalente, resultado del entusiasmo que generan los logros de la investigación científica (sobre todo en el área de la biomedicina) y de la suspicacia que provocan sus aplicaciones y que se cree pueden socavar la calidad de la vida humana (y a menudo de la no humana).

Según Alcívar (2015), es posible concentrar todos los posibles motivos o finalidades por los que se desarrolla la divulgación científica en al menos tres objetivos alcanzables de forma gradual: a) la comprensión; b) la responsabilidad pública sobre la ciencia; y c) la apreciación pública de la misma.

Más adelante veremos cómo se manifiestan estos aspectos en el trabajo de campo virtual realizado con los estudiantes.

Pluralidad de actores implicados en la producción, gestión, comunicación y recepción de conocimientos científicos

El cambio del antiguo al nuevo contrato social apunta a un desplazamiento de los tradicionales e institucionales lugares (gobierno, industria, universidad) en los que se debaten, formulan y negocian los problemas, al “ágora”, el espacio público donde las grandes cuestiones tecno-científicas se encuadran y definen, y sus “soluciones” se negocian, esto es, donde “la ciencia se encuentra con el público” y el público le “responde” (Gibbons citado por Alcívar, 2015). Los medios sociales y las nuevas TIC desempeñan un papel cada vez más activo en el ágora,

lo que trae consigo nuevos actores que se involucran en la producción, gestión, comunicación y recepción de conocimientos científicos.

Esto trae como consecuencia que los proyectos de investigación sean cada vez más complejos, controvertidos y sujetos al escrutinio público. Se favorece así la proliferación de nuevos agentes activos. A científicos y periodistas hay que sumar responsables políticos, empresarios, legisladores, activistas, profesionales de las relaciones públicas, educadores, entre otros, que compiten por configurar nuevos modos de comunicar la ciencia, introducir conceptos o matizar otros ya existentes. Esto les permite diseñar un amplio conjunto de actividades cuyos propósitos específicos van más allá del mero intento de entusiasmar al público con la ciencia.

Metodología: Trabajo de campo en el aula virtual

Este trabajo tiene como propósito presentar algunas de las estrategias que se fueron utilizando para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Proyectos de Investigación en Comunicación de presencial a virtual dirigido a estudiantes universitarios del 6º semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, durante el periodo de restricciones de quedarse en casa provocado por la pandemia del COVID-19.

El proyecto se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa y bajo la premisa de que el proceso educativo se puede ver como un proceso de comunicación de la ciencia, puesto que lo que hacemos los docentes es compartir con nuestros alumnos las ciencias de la comunicación para su formación profesional y, con ello, empoderarlos para su trayectoria de vida personal y profesional.

Para abordar esta problemática, se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo, utilizando como muestra cuatro grupos de estudiantes de licenciatura, a quienes se les impartió de manera virtual, utilizando la

plataforma institucional de MSTeams, el curso de Proyectos de Investigación en Comunicación durante los semestres enero/junio y agosto/diciembre de 2021. Tanto profesores como estudiantes nos dábamos de alta en la plataforma digital con nuestras cuentas de correo institucional.

Se modificó el programa del curso presencial para adaptarlo a la modalidad virtual, utilizando como herramientas las obtenidas a través de un Diplomado de Desarrollo de Habilidades Docentes impartido en la UANL durante el verano del 2020. Este diplomado tuvo como fundamentos epistemológicos el modelo educativo por competencias, destacando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la formación de los estudiantes, con particular interés en el uso de herramientas tecnológicas.

Las sesiones virtuales con los grupos eran cada semana, pero también había sesiones individuales si el alumno así lo requería. En cada grupo se trabajó con un solo proyecto, donde los estudiantes tenían participaciones tanto grupales como individuales cada semana del semestre lectivo.

Para llevar a cabo el estudio esta investigadora utilizó, como instrumentos de observación, principalmente la observación participante (virtual), un registro o diario de campo y la documentación de los trabajos finales de los estudiantes para analizar sus impresiones sobre las actividades que desarrollaron.

Las sesiones de clase, 16, se dividieron en tres fases. En la primera se hizo un análisis de expectativas del curso, evaluación de conocimientos previos y se les proporcionó un repaso de las etapas de investigación con base en la retroalimentación proporcionada por los estudiantes; en la segunda se compartió con ellos el diseño del proyecto mediante un análisis crítico de la propuesta, explicándoles su participación y colaboración en el mismo y enfatizando la importancia de sus trabajos individuales para lograr el objetivo grupal; en la tercera fase ellos llevaron a cabo su propio trabajo de campo. Al final de los dos

semestres lectivos se obtuvieron 150 evidencias individuales correspondientes a los estudiantes que participaron en el curso.

El proyecto general que se trabajó con los estudiantes tenía como objetivo principal identificar y analizar los cambios en los hábitos de consumo, rituales, prácticas y modos de apropiación de contenidos audiovisuales de las personas mayores habitantes del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, al estar reclusos en casa por la pandemia del COVID-19. Para lograrlo, los estudiantes tenían que hacer una entrevista a un adulto mayor, sin embargo, dadas las circunstancias de que ellos también tenían que permanecer reclusos, se les permitió que pudieran entrevistar a cualquier sujeto, de mayor edad que ellos, aunque no fuera adulto mayor, que conviviera en sus hogares o quien pudieran tener contacto, para que no tuvieran que salir fuera de casa.

De lo anterior la muestra que observaron los estudiantes resultó en un grupo heterogéneo de 150 sujetos, hombres y mujeres (padres, abuelos, tíos, vecinos, conocidos), de edades entre 41 y 86 años, con quienes convivieron en casa o tuvieron contacto, realizando entrevistas mediante Zoom, celular, u otra plataforma virtual, documentarla o grabarla, para luego transcribirla y entregarla como parte de su evaluación final. En la transcripción tenían que incluir sus experiencias, emociones y sentimientos que como investigadores habían experimentado sobre el trabajo realizado y una foto (opcional) de su entrevistado(a).

Resultados

Los resultados mostraron que el emplear un modelo de CPCT democrático/ participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje redundó en un mayor aprovechamiento de los estudiantes. De los 150 estudiantes que participaron, sólo 12 reprobaron el curso, cuando de manera presencial la tasa de reprobación era más alta.

En las evaluaciones se observó que desarrollaron las competencias, habilidades y actitudes que se pretendían a través del curso, incluso, en

las sesiones virtuales semanales se evidenciaba la satisfacción por conectarse y tener contacto, aunque fuera virtual, con sus demás compañeros(as) y su profesora, la mayoría se mostraba atento(a) participativo(a), tolerante con sus compañeros(as), respetuoso(a) y solidario(a) con las emociones y sentimientos que algunos(as) expresaban, cumpliendo a cabalidad con sus entregas semanales y mostrando interés por la clase.

Por otra parte, los(as) estudiantes manifestaron haber experimentado diversas experiencias, emociones y sentimientos al entrevistar a sus sujetos. Algunos(as) expresaron haber descubierto, como epifanía o revelación, lo que pensaban y sentían sus padres, cómo estaban enfrentando su propia lucha contra la pandemia, el desempleo, la angustia y el temor a la incertidumbre, pero también descubrir sus experiencias de la infancia, la juventud y ahora la madurez, incluso de sus familiares de la tercera y cuarta edad, ya que las edades de los entrevistados oscilaban entre los rangos de 41 a 86 años, con quienes dijeron haber tenido un mayor acercamiento y comprensión.

Revelador fue, también, que al final los estudiantes hicieron comentarios acerca de su experiencia de aprendizaje, al descubrir que se puede adquirir conocimiento de otras maneras, y que ese conocimiento no sólo puede ser científico y transferible, sino que amplía la capacidad de reflexionar y conocer más acerca de sí mismos, sus talentos y potencialidades, su relación con sus semejantes y su entorno, y su propia capacidad para enfrentar situaciones emergentes y de incertidumbre.

Conclusiones

El desarrollo de este proyecto permitió corroborar que emplear el modelo democrático/participativo de comprensión crítica de la ciencia puede resultar productivo y en una experiencia educativa exitosa.

Se pudo constatar que los estudiantes lograron los tres objetivos alcanzables de la divulgación científica que menciona Alcívar (2015): la comprensión, la responsabilidad pública sobre la ciencia y la apreciación pública de la misma.

Lograron comprender, y además aplicar, los principios y fundamentos del método científico a un problema de la vida real; aceptaron y cumplieron con la responsabilidad pública de la ciencia al enfrentar su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera virtual, dadas las circunstancias, y comprometerse como investigadores de su propia realidad; y pudieron apreciar los beneficios que se obtienen no sólo del conocimiento científico, sino de la experiencia fenomenológica de descubrir al “otro” con el que se convive a diario y que a menudo desconocemos.

Como producto final de esta investigación se publicó un artículo en una revista científica (Hinojosa-Córdova, 2022).

Bibliografía

- Alcívar, M. (2015). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología: una aproximación crítica a su historia conceptual. *Arbor*, 191, (773): a242. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3012>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Enríquez, A. (2020). *El rol de la Comunicación Pública de la Ciencia en la modernización del agro mexicano* [Tesis de Doctorado no publicada]. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey. Escuela de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales.
- Hinojosa-Córdova, L. (2022). Nuevos hábitos, prácticas, modos de apropiación y rituales de consumo de películas mexicanas en tiempos de pandemia: un estudio de caso en Monterrey, Nuevo León. *Revista Panamericana de Comunicación*, 4(1), 21–31. <https://doi.org/10.21555/rpc.v4i1.2547>

- Navarro, A., Dabenigno, V., Güelman, M., Lemos, S., Ross, C. y González, D. (2020). Enseñar Metodología de la Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo. *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 410-416). Facultad de Filosofía y Humanidades –Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponible en: (PDF) Enseñar Metodología de la Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo (researchgate.net)
- Tinker, P. S. (2013). *Communicating popular science. From deficit to democracy*. New York: Palgrave Macmillan.

Capítulo 3. Prácticas educativas emergentes y uso de las TIC durante el confinamiento

Prácticas educativas emergentes y uso de las TIC durante el confinamiento

María Dolores Montañez Almaguer⁵

Felipe Montemayor López⁶

Salvador López Garza⁷

Arturo Delgado Santos⁸

Resumen

El presente trabajo pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Qué prácticas educativas emergentes asociadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) fueron implementadas por docentes de educación básica en el área metropolitana de Monterrey, durante el confinamiento motivado por el Covid-19, en el ciclo escolar 2020-2021?

5. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-00034884-9858>. maridol@ece.edu.mx.

6. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-00017372-7348>. fmontemayor@ece.edu.mx.

7. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0009-00017033-9734>. slopez@ece.edu.mx.

8. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-00028854-3178>. adelgado@ece.edu.mx

Asimismo, se plantea como objetivo: Describir las prácticas educativas emergentes asociadas con el uso de las TIC implementadas por docentes de educación básica del área metropolitana de Monterrey, durante el confinamiento motivado por el Covid-19, en el ciclo escolar 2020-2021. Se llevó a cabo un estudio con un enfoque cualitativo con alcance exploratorio, basado en un diseño de Teoría fundamentada, con una muestra intencionada de 15 docentes de educación básica, cinco por nivel educativo. Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. El análisis de contenido fue asistido por el software de ATLAS.Ti. La codificación fue abierta y axial con base en un análisis deductivo e inductivo y un proceso de síntesis e interpretación crítica. Se consideraron tres fases por las que la práctica educativa emergente tuvo que alistarse para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado: La primera de ellas fue de preparación, de ensayo y error para desplegar el uso más adecuado de recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza. La segunda fase identifica el reto de la comunicación mutua con el alumnado, un intercambio propio del proceso de aprendizaje a distancia que enfrentó importantes obstáculos, especialmente la conectividad. La tercera, el docente transita hacia un perfeccionamiento en el manejo de los recursos tecnológicos, logra implementar un sistema de enseñanza orientado a la construcción de un aula virtual. Conclusiones: el docente no utilizó TIC nuevas, las ya existentes las contextualizó a la nueva realidad educativa, resignificándolas para un uso pedagógico, como parte de una práctica educativa emergente.

Palabras clave: Prácticas educativas, pedagogía emergente, TIC, confinamiento, Covid-19.

Introducción

En los últimos años se han visto cambios extraordinarios en el campo de la educación. La variedad de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) disponibles en las aulas ha cambiado poco o nada a lo largo de las décadas. La pizarra, los libros de texto, la enciclopedia y los cuadernos han sido parte del "entorno tecnológico" habitual en la enseñanza y la capacitación. Habitado en este entorno, las TIC analógicas eran prácticamente invisibles para los maestros. El mundo ha cambiado en las últimas décadas, y las autoridades educativas han decidido "llenar" las aulas de muchos elementos TIC: pizarras digitales, ordenadores, videoproyectores y, en el mejor de los casos, PC portátiles conectadas a Internet y transportadas en las mochilas de los alumnos. Se afirma que el propósito de todos estos cambios es preparar a los estudiantes para la nueva sociedad de la información, no sólo instruyéndolos a usar las TIC que son comunes en el hogar y en el lugar de trabajo, sino también usándolas como ayudas para la enseñanza, estas nuevas formas de acceder al conocimiento requieren de nuevas habilidades que les permitan ser competentes en esta sociedad de la información (Coll 2005). La reacción de los docentes ante estos cambios ha sido desigual, es decir, no todos han llegado a tiempo o creado condiciones favorables para el proceso de aprendizaje. Se asume el uso de múltiples tecnologías en dinámicas transformadoras, abiertas, flexibles y nuevas, como si la relación entre pedagogía y tecnología con fines educativos fuera impredecible; en esta línea Greener (2018) subraya que la relación entre pedagogía y tecnología se puede reconocer en las ventajas que existen entre ambas; podemos pensar en las TIC considerando a los docentes como agentes

que “aprenden de las TIC”; o que aprenden a utilizarlos en la vida cotidiana y fortalecer la actitud y los valores de "enseñanza de las TIC"; o acceder a lo que ofrecen y aprenden sobre las TIC; o finalmente aprender las TIC como herramienta cognitiva. Ante esto, se hace necesario enlazar el tema a la pandemia ya conocida, la cual provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, en el educativo dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (UNESCO 2020); la Comisión Económica para América Latina y el Caribe consideró que incluso antes de la pandemia, las condiciones sociales en la región se estaban deteriorando debido a los crecientes niveles de pobreza y pobreza extrema, la persistente desigualdad y el creciente descontento social (CEPAL, 2020). En este contexto, la crisis afectó negativamente de manera significativa a varios sectores de la sociedad, especialmente la salud y la educación, así como el desarrollo del empleo y la pobreza (UNESCO, 2016a; Messina y García, 2020). De acuerdo con la UNESCO (2020) se encontraron grandes disparidades en los resultados educativos, vinculadas a la distribución desigual general de docentes y los docentes más calificados, especialmente en países y regiones de bajos ingresos y áreas rurales, que también tienden a concentrarse, y la población inmigrante.

El mundo del trabajo en tiempos de pandemia por Covid-19 mostró que este evento disruptivo generó reconfiguraciones en las formas de concretarlo, consolidando y extendiendo el “home-office” o el “teletrabajo” en actividades en que fue posible su implementación, de hecho según Bernal (2020), el aislamiento parece ser no solo físico sino también psicológico. La idea de que

en casa estamos haciendo una serie de actividades mixtas, sin saber si se está trabajando, estudiando, cocinando, cuidando a alguien, o si están todos juntos al mismo tiempo. La relación entre acción y tiempo ha desaparecido. El tiempo en el trabajo, el tiempo en casa y el tiempo en la escuela caen en una incertidumbre de la que no se sabe cuándo se podrá salir.

Tal es el caso de la docencia, dado que, para evitar la propagación del virus, se aplicó en la mayoría de los países latinoamericanos una modalidad de educación a distancia por emergencia sanitaria recurriendo a la mediación tecnológica (Baptista et al., 2020).

En el contexto educativo, gran parte de las medidas adoptadas por los países de la región en respuesta a la crisis, han estado relacionadas con la suspensión de los cursos presenciales en todos los niveles, lo que ha derivado en tres ejes principales de actuación: la difusión de la educación a distancia utilizando diferentes formatos y plataformas, con o sin tecnología; apoyo y movilización del personal así como la comunidad educativa, un enfoque en la salud y el bienestar de los estudiantes; del mismo modo, Aragay (2020) asume la necesidad de evolucionar transformando nuestras instituciones educativas utilizando métodos tanto virtuales como presenciales, para aprovechar las características de la tecnología e intentar convertirla en una herramienta eficaz. En este aspecto, destaca Gross (2015) que surgen nuevas pedagogías en el contexto de una sociedad del conocimiento en red, a partir de la integración de tecnologías digitales emergentes, la investigación y modificación de pedagogías existentes, y el desarrollo de nuevas propuestas teóricas y prácticas.

Se consideran un conjunto de métodos y filosofías de enseñanza que han surgido a partir del uso de las TIC en el aprendizaje a través de la Pedagogía Emergente, procurando con ello el utilizar todo su potencial para la comunicación, la información, la colaboración, la interacción, la creatividad y la innovación; dicho de esta manera, Adell y Castañeda (2012) plantean los nuevos aprendizajes o pedagogía como un conjunto de métodos y filosofías pedagógicas relacionadas con el uso de las TIC en la educación y los intentos de explotar al máximo su potencial comunicativo que aún no ha sido sistematizado.

La alfabetización digital, surge por ende, requiere nuevas habilidades funcionales y conocimientos esenciales para leer, escribir e interactuar con los medios digitales, la web y las comunidades en línea (Coll 2005); en este sentido, el desarrollo tecnológico actual significa la adquisición continua y adaptativa de nuevas habilidades técnicas y pensamiento crítico.

Habría que reflexionar entonces sobre el llamado a los docentes a cambiar y adaptarse a métodos de acuerdo con su preparación y sus intenciones de enseñanza, generando cambios en la práctica, expandiendo así sus habilidades ya que muchos tuvieron que migrar de una modalidad a otra, inclusive sus clases se volvieron virtuales en tiempo récord, aunque no querían enfrentar los desafíos que esto implicaba, considerando que la pandemia había limitado mucho las percepciones de los docentes sobre el bienestar y su futuro profesional (Alves et al., 2020). Estos datos no se pueden olvidar y deben tomarse en serio para cambiar las cosas lo antes posible.

De esta manera una pedagogía emergente es una práctica educativa transformadora, inherente a esta es la reflexión o prác-

tica reflexiva. La práctica se refleja en las propias palabras y acciones, destacando que a través de la reflexión se encuentran nuevos conjuntos de prácticas (Adell y Castañeda, 2012).

En cuanto a los nuevos conceptos es problemático definir lo que emerge, porque no hay que confundir lo emergente con lo nuevo. Aunque muchas tecnologías actuales sí son realmente nuevas, el hecho de que sean nuevas no las convierte automáticamente en emergentes. Por ello, las nuevas tecnologías en educación pueden ser innovaciones conocidas o aplicaciones educativas ya utilizadas en otras áreas de la actividad humana general, no sólo en educación (Veletsianos, 2010). Por esta razón no es que las nuevas pedagogías sean de algún modo permanentes, sino que sus definiciones y desarrollo están en constante cambio debido a las prácticas asociadas a las mismas (O'Reilly, 2005). En este contexto los nuevos educadores intentan reinterpretar qué puede lograr la tecnología en el proceso educativo y qué tipo de mediación o adaptación de las prácticas pedagógicas se necesitan a través de las TIC, especialmente cómo podemos adaptar mejor el proceso con fines educativos para el alumnado de hoy.

Pregunta: ¿Qué prácticas educativas emergentes asociadas con el uso de las TIC fueron implementadas por docentes de educación básica en el área metropolitana de Monterrey, durante el confinamiento motivado por el Covid-19, en el ciclo escolar 2020-2021?

Objetivo: Describir las prácticas educativas emergentes asociadas con el uso de las TIC implementadas por docentes de educación básica del área metropolitana de Monterrey, durante el confinamiento motivado por el Covid-19, en el ciclo escolar 2020 y 2021.

Fundamentos teóricos: Pedagogías emergentes y TIC en pandemia.

Indiscutiblemente que el rol del docente se ha transformado de acuerdo con los acelerados cambios que presentan las nuevas generaciones, aunado a esto después de pasar por la experiencia de confinamiento derivado del Covid-19, la modalidad de atención se generalizó a través de las indicaciones de la Secretaría de Educación al solicitar que se trabajara a través de la educación a distancia para poder llegar a los alumnos de todos los niveles, como lo promueve y establece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2010) al argumentar que las TIC permiten modificar la dinámica de trabajo de los alumnos, docentes e instituciones, por lo tanto deben ser parte integral en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El trabajar a través de las TIC implicó que los docentes investigaran el cómo manejar las diferentes herramientas digitales y adecuarlas a las actividades de su grupo y grado correspondiente, desprendiéndose una pedagogía emergente ante las necesidades de sus alumnos a través de la distancia como producto de una pandemia, considerando que se trató de una epidemia que afectó a una gran cantidad de personas de todo el mundo (OMS, 2020), permitiendo el registro de información en imágenes, datos, presentaciones en forma de voz y contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética que dan paso a la adquisición, almacenamiento, producción, comunicación y tratamiento, definiéndolas como un conjunto de tecnologías (TIC) de acuerdo al concepto señalado por Jimmy en el 2005. Lo que implicó que los docentes enfrentaran retos para modificar la meto-

dología utilizada e implementar las TIC, diseñando nuevas estrategias y obteniendo un nuevo perfil como lo establece Belmonte (2003), al plantear las siguientes cualidades: Competencias pedagógicas y tecnológicas, madurez y estabilidad emocional, conocimiento específico en los cursos que debe orientar, espíritu abierto y dinámico (Freeman, 1993); el uso de las TIC no solo implica conocerlas o explorarlas sino descubrir los usos didácticos que pueden ofrecer en el proceso de enseñanza aprendizaje, aquí surge el concepto de las TAC, como tecnología de aprendizaje y conocimiento, pero no es suficiente sino también promover la participación, colaboración e interacción dentro del proceso y la contextualización del contenido, como lo permiten las TEP que se refieren a las tecnologías y empoderamiento por parte de los alumnos y de los docentes, situadas con base en las necesidades de formación. Al utilizar las TIC, TAC y TEP el docente debe de convertirse en facilitador y los alumnos obtener un perfil crítico y reflexivo, donde desarrollen y apropien de un pensamiento con una postura analítica, como lo señala Segura (2007): “Una actualización continua del conocimiento, habilidades, procesos, estrategias sobre contenidos, tanto cognitivas como metacognitivas” (p.15).

De acuerdo al estilo de aprendizaje los estudiantes dan lo mejor de sí mismos, trabajando e interactuando con sus compañeros y docentes, mientras otros son más independientes, accediendo por medio de software lo cual le permite al alumno trabajar a su propio ritmo, intereses y capacidad de aprendizaje (Himitian, 2010). Por su parte, la UNESCO (2004) propone que:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se refiere a las formas de tecnología que se utilizan para transmitir, procesar, almacenar, crear, mostrar, compartir o intercambiar información por medios electrónicos ... Incluye tecnologías como la radio, la televisión, el video, el DVD, el teléfono, los sistemas satelitales y el hardware y software informáticos y de red, así como los equipos y servicios asociados a estas tecnologías, tales como la videoconferencia, correo electrónico y blogs (p.1)

Por ello, de acuerdo con los estándares de la UNESCO, las competencias apoyadas por las TIC para el desarrollo de la educación e innovación son: de gestión, investigación, pedagógica, comunicativa y tecnológica, apoyando a los alumnos a desarrollar capacidades necesarias para ser en un futuro:

- Ciudadanos capaces de contribuir en la sociedad, responsables e informados.
- Productores, publicadores, colaboradores y comunicadores.
- Eficaces en herramientas de productividad y creativos.
- Capaces de tomar decisiones para solucionar problemas.
- Utilizar las tecnologías de la información con gran capacidad.
- Analizadores, buscadores y evaluadores de la información.

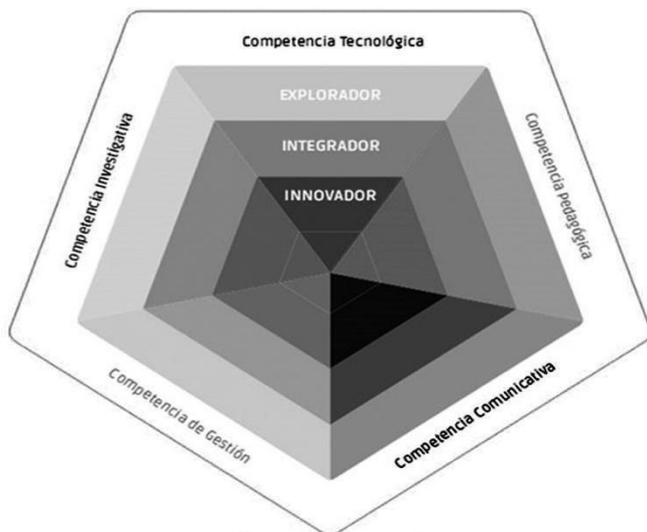
En cuanto a los docentes, las competencias educativas TIC que debe de desarrollar son: explorador, integrador e innovador (figura 1), respetando la diversidad de sus alumnos y trabajando las competencias personales propiciando que el alumno sea constructor de su propio conocimiento, diseñando estrategias y actividades que promuevan un proceso de enseñanza y descubrimiento utilizando las TIC; lo anterior pone de manifiesto un aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

El docente debe adaptarse a las nuevas necesidades y requerimientos de sus alumnos, implementando nuevos enfoques pedagógicos y no solicitar que sean ellos los que se adapten a él. Como lo argumenta Pérez (2015) la manera de intervenir sobre la realidad, tomando en cuenta las competencias y las cualidades que apoyan a orientar la interpretación, es el verdadero objetivo de la intervención educativa.

Sin embargo, no todas las escuelas tuvieron acceso a las TIC en el período de confinamiento debido al Covid-19, en los lugares donde no tienen internet estuvieron en desventaja de los demás que sí lo tenían y tuvieron que establecer estrategias diferentes para acceder a las actividades escolares, marcando una brecha digital en donde CEPAL (2003) la describe como:

La línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo. En otras palabras, es una línea que separa a las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo. (p.59).

Figura. 1. Pentágono de competencias TIC–UNESCO



● Pentágono de Competencias TIC.

Fuente: UNESCO (2004). Guía de planificación.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Sin embargo, no todas las escuelas tuvieron acceso a las TIC en el período de confinamiento debido al Covid-19, en los lugares donde no tienen internet estuvieron en desventaja de los demás que sí lo tenían y tuvieron que establecer estrategias diferentes para acceder a las actividades escolares, marcando una brecha digital en donde CEPAL (2003) la describe como:

La línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo. En otras palabras, es una línea que separa a las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo. (p.59).

Los docentes deben de estar en constante actualización desarrollando competencias y habilidades que les permitan abordar los conocimientos de manera dinámica y ofrecerles a los estudiantes estrategias y actividades que les permitan formar parte del entorno virtual, como lo menciona Toffler (1970), citado por Gerjuoy (2013): "Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer y escribir, sino...los que no puedan aprender, desaprender y reaprender" (p. 242). Pero al no estar preparados los docentes emergió una pedagogía ante las necesidades apremiantes para sacar adelante a los estudiantes con los contenidos correspondientes al grado y a su edad, lo que significa según Segura et al. (2007) enfrentar la imperiosa necesidad de transformar los roles del profesorado y del alumnado.

Uno de los principales retos que presentan los docentes en la práctica pedagógica, es el enfrentarse a la velocidad que se manifiestan los adelantos tecnológicos, lo cual demanda estar en constante actualización y capacitación que le permitan desarrollar competencias para utilizar las tecnologías emergentes de manera efectiva dentro de su práctica educativa y reflexionar sobre las mismas (Villalonga y Lazos, 2015).

Como lo asegura Coll (2008) los avances y transformaciones que presentan las TIC, intervienen sobremanera las intenciones que tenga el docente con éstas, así como el potencial de las mismas en el contexto donde son utilizadas.

Conectivismo: una nueva teoría de aprendizaje
Con la aparición de Internet, la forma de comunicación ha cambiado, lo mismo que la manera en que se interactúa y se apropia el conocimiento; el uso de las herramientas tecnológicas en la

educación ha impulsado nuevas formas de aprender y de enseñar. La educación formal se mueve hacia una educación combinada entre lo presencial y virtual, al aprovechar la gama incalculable de información y conocimiento que se mueve en los medios digitales. Cueva (2019) y Alcívar (2020) mencionan que el desarrollo de las TIC impulsado por la era digital produce cambios crecientes en las sociedades, se modificó la forma de relacionarse, de comunicarse, de participar, de comportarse y hasta de divertirse.

Ante estos cambios imperantes en el contexto de la sociedad actual, es necesario que el docente afronte el reto académico de crear nuevas estrategias que estén encaminadas a favorecer el uso de la tecnología en los centros educativos, tomando en cuenta que los alumnos de la actualidad nacen rodeados de tecnologías, por lo tanto, es labor del docente encaminar esa destreza hacia fines educativos.

Como menciona Gutiérrez (2012), el uso de las herramientas tecnológicas, empujan al sujeto a una actualización permanente, esto debido a que con el movimiento casi natural que experimentan los contenidos en Internet, surgen nuevos materiales, por lo tanto, considera que este proceso es reconocido como aprendizaje a lo largo de la vida, de tal manera que los usuarios, una vez que entran en ese campo y conocen las bondades que ofrece el navegar en él, difícilmente lo abandonan. Gutiérrez (2012) señala que la educación basada en internet ha impulsado los aprendizajes tanto en espacios formales como informales y puntualiza que las estrategias de enseñanza al igual que las herramientas digitales se encuentra en permanente transformación, la misma autora señala que la tecnología forma parte de la economía glo-

bal y ha generado un impacto hacia una sociedad de la información, la cual ha impulsado cambios vertiginosos en la fuerza de trabajo.

Gutierrez (2012) señala que Siemens y Dowens señalan al conectivismo como una nueva teoría de aprendizaje que nos permite comprender cómo se muestra el proceso de enseñanza y el aprendizaje en la era digital integrado a las redes del Internet, aspectos que otras teorías del aprendizaje como conductismo, cognitivismo y constructivismo no tocan. Siemens en Altamirano (2016) afirma que “el conectivismo es la aplicación de los principios de red para definir el conocimiento y el proceso de aprendizaje” (p.8). El conocimiento se define como un patrón particular de relaciones y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones, así como la habilidad para manipular los patrones/redes existentes. Por su parte Prada (2017) citado por Cueva (2019) señala que cada vez se torna más elevada la preparación intelectual necesaria para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida.

La propuesta conectivista está centrada en la inclusión de las tecnologías web como parte de la propia actividad cognitiva para aprender y conocer. El conectivismo (Siemens, 2009) estudia el aprendizaje desde tres diferentes niveles: biológico/neuronal, conceptual y social/externo.

Altamirano, Becerra, y Nava. (2016) señalan que el conectivismo puede entenderse como un punto de vista del aprendizaje que afirma que el conocimiento existe distribuido y en red, y el aprendizaje es el proceso de podar conexiones en las redes sociales y tecnológicas. El conectivismo para Siemens es “la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes,

complejidad y auto-organización” (p.17). La teoría del caos considera que los objetos y fenómenos están interconectados entre sí, elementos que evidencian el carácter sistémico de las categorías de la didáctica, las que se deben desarrollar mediante el uso de las redes del conocimiento. Por otra parte Altamirano et al. (2016) plantean la importancia de considerar el hecho de que no todas las redes pueden considerarse como conectivistas, lo que distingue a una red conectivista es que produce precisamente conocimiento Conectivo, factible del aprendizaje.

Altamirano et al. (2016) señala algunas características del conocimiento generado por redes constructivistas en el usuario que interactúa en ellas. Estas son: Autonomía: El sujeto toma decisiones en cuanto a su participación en la red, uso de plataformas y herramientas digitales. Diversidad: Para que la interactividad sea realmente productiva se debe respetar la diversidad de opiniones, lenguaje, culturas, etc. Apertura: La generación del conocimiento es libre, en cuanto a la participación de los individuos. Interactividad y conectividad: El conocimiento nuevo es generado por la interacción y compartido con la comunidad (p.23). Pabón (2014) menciona que el aprendizaje es un proceso que ocurre en diferentes ambientes que en ocasiones están fuera del control del sujeto, por lo tanto, el aprendizaje puede generarse fuera y dentro del individuo. El mismo autor señala que para explicar el conocimiento y aprendizaje debe ser mediante la integración del uso de las redes de internet y el manejo de las mismas, además “el conectivismo es la aplicación de los principios de red para definir ambos, el conocimiento y el proceso de aprendizaje. El conocimiento se define como un patrón particu-

lar de relaciones y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones, así como la habilidad para manipular los patrones/redes existentes” (p. 15).

Gutiérrez (2012) señala que el conectivismo le da máxima importancia a las redes que es donde se da la conexión entre los nodos. Estas redes las define Siemens como “conexiones entre identidades. Las diferentes identidades están integradas en un todo, y luego cualquier cambio afecta la red en su totalidad, incluyendo a todos los individuos que la conforman” (p.115). Estos aspectos señalados son relevantes en la teoría del conectivismo por que señala el autor que las teorías del aprendizaje ya existentes, no toman en cuenta estos aspectos debido a que nacieron mucho tiempo antes de la era digital.

Siguiendo con el mismo autor señala que algunas de las limitaciones que se les adjudican a las teorías del aprendizaje anteriores es que en ellas el conocimiento se daba de manera muy lenta, en cambio en esta era digital el conocimiento está creciendo a un ritmo dramáticamente superior en diferentes formas y escenarios.

Gutiérrez (2012) y Alcívar (2020) indican que el conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que brinda la oportunidad a los que aprenden de conectarse entre ellos, mediante redes sociales o herramientas colaborativas, por lo tanto, cambia el rol del docente como responsable de crear ecologías de aprendizaje y dar forma a comunidades participativas, potenciar a quienes aprenden, con la alimentación de los nodos que conforman las redes se socializa el conocimiento aprendido por los miembros.

Orellana y Lefno. (2015) coinciden que lo expuesto anteriormente, que el *learning-by-sharing* o “aprender compartiendo”, es

como la antesala al éxito en el proceso del aprendizaje virtual; la manera cómo se utilicen las herramientas tecnológicas en las aulas virtuales, así como las estrategias metodológicas de enseñanza, es de suma importancia ya que en ello radica que se presenten una serie de procesos cognitivos asociados al aprendizaje. No cabe la menor duda de la velocidad vertiginosa con la que se actualizan los recursos tecnológicos, la aparición de nuevos paradigmas que ponen de manifiesto los requerimientos de la educación actual, que nos indica la importancia de valorar las herramientas tecnológicas en su uso adecuado y orientadas al desempeño curricular, nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, en escenarios diversos.

Alcivar, Carrera y Guillén, (2020), señalan que las estrategias metodológicas y su influencia en el desarrollo de la autoeducación en los estudiantes, se desarrollan con la finalidad de resolver la problemática del uso de las metodologías obsoletas. Las bondades que nos ofrece el conectivismo son muchas y muy variadas pero de igual manera, los usuarios deberán contar con ciertas cualidades, habilidades y destrezas que les permitan extraer de tal estrategias innovadoras el mejor de los resultados.

Metodología

Enfoque: cualitativo. Alcance: exploratorio. Diseño: Teoría fundamentada. Muestra: Intencionada de 15 docentes de educación básica; cinco por nivel educativo. Técnicas de recolección de datos: Entrevistas semiestructuradas. Técnicas de análisis de datos: Análisis de contenido asistido por el software de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti (versión 8). Codificación abierta y axial con

base en un análisis deductivo e inductivo y un proceso de síntesis e interpretación crítica.

Resultados

La pandemia representó un evento inesperado que generó un cambio en la práctica educativa, fue necesario de un día para otro alistarse de una educación presencial a una modalidad a distancia. Los docentes ni el sistema educativo estaban preparados para este cambio tan inmediato, así que en este capítulo se dan cuenta de cómo los docentes lograron avanzar en este proceso educativo emergente, y hacer frente a los retos que encararon, a los que finalmente lograron dar una respuesta educativa de acuerdo con su voluntad de educar a una generación expuesta a un confinamiento sin precedentes.

Se consideraron tres fases por las que la práctica educativa emergente tuvo que alistarse para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado:

La primera de ellas fue de preparación, de ensayo y error para desplegar el uso más adecuado de recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza.

La segunda fase donde encuentran el reto de la comunicación mutua con el alumnado, un intercambio propio del proceso de aprendizaje a distancia que enfrentó importantes obstáculos, especialmente en el aspecto de la conectividad, ya que esta implica contar con recursos económicos y tecnológicos básicos.

La tercera, donde el docente transita hacia un perfeccionamiento en el manejo de los recursos tecnológicos, logra implementar un sistema de enseñanza orientado a la construcción de

un aula virtual, y se enfrenta a aspectos referentes a la evaluación y a la implementación de estrategias de enseñanza propias de un trabajo de esta naturaleza. Veamos cada una de ellas de acuerdo con lo que los participantes refieren en sus entrevistas virtuales:

Fase A: Preparación acelerada ante el reto emergente.

El cambio de modalidad fue sorpresivo, los docentes lo relatan como un proceso emergente sobre el que tuvieron que actuar desde sus propios recursos tecnológicos de enseñanza, los cuales aún no habían sido sistematizados. Una docente de secundaria lo describe como un proceso improvisado: “muy improvisada, y reconstruida de, de muchos canales, en muchos formatos porque, porque habían niños que te contactaban por WhatsApp pero la tarea la mandaban por correo, habían niños que solamente por correo, había niños que solamente por WhatsApp, o la verdad que fue un caos”.

También refieren los docentes que transitaron por un período de adaptación a la nueva modalidad, especialmente la de carácter virtual, considerando que el uso de la cámara y el micrófono representaban herramientas poco utilizadas previamente en el trabajo educativo. Así lo describe una docente de primaria: “cuando empecé con las clases virtuales, ése fue un punto que a mí me generaba, ¡ay! mucha incertidumbre, porque no se ve a todos, y pensaba: pueden estar haciendo algo en la cámara que yo no me esté dando cuenta”. La comunicación verbal mediada por la tecnología representó un reto: “la cuestión del micrófono porque son 40 niños... todos quieren participar y todos encien-

den el micrófono, y no se sabe quién está hablando, cómo pedirles que guarden silencio...es un reto muy fuerte... eso fue el principio”.

El reto implicó utilizar las nuevas tecnologías como parte de una curva de aprendizaje acelerada, como lo describe la misma docente que asegura que estas experiencias fueron sólo en un inicio: “las primeras clases, pero ya después como que se entiende más...se van poniendo más reglas: vamos a respetar, solo uno abre el micrófono, yo digo quién lo enciende los demás no, así por el estilo... lo de la cámara sigue siendo una dificultad porque sí, no los puedo ver a todos, tengo que estar cambiando...”.

El uso de las tecnologías fue de las más inmediatas y conocidas a otras que se fueron asimilando en el proceso. En un primer momento iniciaron con Facebook, WhatsApp y correo electrónico, con las cuáles estaban familiarizados en su uso social más que educativo, este fue el punto de partida. En un segundo momento asimilaron el uso de Classroom, y potenciaron los recursos derivados del Youtube y Powerpoint. Una docente de secundaria lo describe así: “primero mando alguna presentación en Powerpoint a Classroom, porque ahora a diferencia del ciclo pasado, en que no estaba yo, o en mi caso con mis alumnos, la escuela no estaba por Classroom, solamente por WhatsApp, por correo...”. Este proceso de asimilación de las tecnologías al trabajo docente se llevó a cabo del ciclo escolar comprendido entre el 2019-2020 al 2020-2021. La experiencia derivada del uso de la tecnología nos permite observar un proceso de asimilación bastante importante. Lo anterior conlleva un ejercicio de ensayo y error, que finalmente implicó un proceso de aprendizaje sobre la marcha por parte del docente. Una docente de primaria relata esta ex-

perencia de la siguiente manera: “para esto no hay ningún documento que te diga que te tienes que conectar o al menos yo lo estoy interpretando así yo... ok, hay que tener contacto, hay que tener enlace, pero no te dice contacto vía Zoom, contacto vía Meet. Era al libre albedrío de las escuelas para seleccionar la forma en que se iba a contactar con sus alumnos...al menos acá con nosotros en la primaria...yo tenía muchas cosas qué pensar, o sea, saber usar el Zoom, la verdad no sabíamos...”.

Fase B: Obstáculos del proceso educativo mediado por TIC.

El obstáculo principal con el que se enfrentaron los docentes fue que el uso de las tecnologías requiere de una logística mínima de conectividad a internet, sin embargo, este aspecto tan básico no logró ser cubierto al 100 por ciento, lo que generó que un porcentaje significativo del alumnado no lograra beneficiarse de los recursos de enseñanza a distancia.

Una docente de primaria realmente lamenta esta situación: “Me pone más triste, más sentimental pensar en ellos... porque realmente tengo muchachos que no cuentan con los medios, no tienen ni internet en casa. ni para poner datos en el teléfono móvil, y ellos están perdiendo su educación”.

Otra docente de secundaria señala lo siguiente: “Donde trabajamos hay muchos niños que tienen problemas económicos. Desgraciadamente muchos de ellos, pues sus papás a veces no tienen trabajo. Póngale que sí tiene celular, pero lo traen sin saldo, cosas como ésas... que no hay trabajo. Hubo muchos despidos. Entonces, eso también afecta porque, ¿con qué internet?”.

Para responder a la pregunta anterior los docentes consideran que esto conlleva un efecto negativo: “pero a grandes rasgos si es un 30% no nos contesta...” La mayoría de los entrevistados posee la misma estimación en cuanto a esta brecha tecnológica: “Yo pienso que un 30 por ciento de muchachos que no tiene acceso”.

Una docente de preescolar señala que el uso del teléfono celular es la principal herramienta utilizada: “Pues ahora todo se basa en la tecnología, una de las grandes dificultades es que a veces no todas las mamás cuentan con internet, hay algunas que utilizan datos móviles del celular...”

Otra docente nos describe al teléfono móvil como la herramienta más importante: “Tengo 25 niños de primero, 20 se pueden conectar, se conectan usando el celular... solo 15 tienen computadora o tablet”, estos datos los obtuvieron de una encuesta que enviaron a los padres de familia en un formulario de Google. Otro docente describe su situación y cómo la resuelven con el uso del teléfono inteligente: “por pertenecer a una comunidad rural... después que regresamos de Semana Santa les pase una serie de videos que transmitían por *Facebook* o *WhatsApp*, ¿por qué por *Facebook* o *WhatsApp*? Porque son plataformas ilimitadas, en mi comunidad los padres son campesinos, trabajan en quintas, no tienen la señal televisiva, no llega Aprende en casa, aún no llega...había dificultad de la señal televisiva pero los dueños de las quintas les proporcionaban un celular o tienen un celular inteligente, tiene una recepción baja pero tiene las aplicaciones que ocupamos, el Whatsapp o el Facebook, que sabemos que con \$30 se puede adquirir un plan tarifario donde ellos están en comunicación...”

Una vez que contaban con el internet necesario, el siguiente reto fue de logística en cuanto a la participación del alumnado,

con condiciones familiares y sociales tan diversas, en un horario común, una docente describe de la siguiente manera su experiencia: “Tengo 25 niños y hago dos grupos de 12 y 13 niños, pero no se podían conectar, los horarios eran en los que no se podían acoplar los papás, porque no podía prestarle el celular a los niños, porque una cosa es que los sentaran en la casa de la abuelita a ver el programa y otra prestarle el celular o la Tablet y compartir horario con los hermanos, entonces los únicos horarios en los que se conectan los niños es a las 3:00 pm o a las 4:30 pm, tengo un grupo a las 3:00 pm y el otro a las 4:30 pm...”

Fase C. Perfeccionamiento con base en un deseo de mejora de la práctica educativa.

El apropiarse de las tecnologías para su uso educativo implicó un reto de aprendizaje muy significativo para el docente: “La pandemia nos ha orientado a buscar programas, capacitarte para realizar videos, cursos sobre herramientas, tecnologías...” Otra docente opina en este mismo sentido: “Como maestra ha sido mucho de aprendizaje, mucho de adaptación, mucha disposición, mucha apertura para aprender, no podemos quedarnos obsoletos...” Otra docente reconoce este proceso de aprendizaje: “El estudio y las herramientas tecnológicas, muchas cosas que yo desconocía, simplemente el uso del Powerpoint, nosotros solo lo usábamos en las presentaciones, ahora lo uso en juegos, cuentos...”

La apropiación de las tecnologías ha sido un proceso de aprendizaje en colaboración con otros colegas, y también un es-

fuerzo de descubrimiento individual: “Pues sí busco muchas alternativas para poder trabajar, incluso pues hay muchas páginas, o entre compañeras nos compartimos lo que son las ruletas, memoramas, todo eso para hacerlo más fácil y atractivo para los niños...” Otra docente también de preescolar describe este proceso de la siguiente manera: “Para mí sí ha sido muy difícil, complicado, sí usaba antes el celular y la computadora (laptop), pero ahora realizo juegos virtuales en Powerpoint, yo no sabía eso, no conocía, he buscado tutoriales, me han servido mucho para crecer en la tecnología, cursos de Facebook para uso educativo, cursos de Whatsapp, todo esto me ayuda en lo profesional y personal, hemos apoyado a los padres de familia, cómo entrar a Zoom, les he mandado mini tutoriales...”

Con base en esta experiencia de aprendizaje los docentes han mejorado sus competencias tecnológicas: “...Ahí me defiendo, y si no sé pues pregunto, cómo que ya se quitó la angustia de qué voy a hacer o así”. Se ha tratado de una búsqueda experimental de mejora de la práctica docente, como lo relata otra participante: “estrategias de cómo crear una planeación, de cómo presentarles a los papás las diversas estrategias que podemos aplicar para la clase... He buscado todo eso y he querido mejorar mi clase y que sea más fructífera, pues sí le he metido más tiempo a ese desarrollo profesional”

Cada nivel educativo ha presentado diversos retos específicos educativos, y los docentes han encontrado diversas estrategias para responder a ellos, en el fondo lo que los motiva es que el alumnado logre los aprendizajes esperados, como lo expresaba una docente de preescolar con cierto toque de humor: Que mis alumnos aprendan, a como dé lugar, yo tengo que buscar que mis alumnos aprendan, ya sea con guiñoles, o poniéndome algo

en la cabeza, yo tengo que lograr el aprendizaje de mis alumnos...”

El docente busca el perfeccionamiento de su práctica educativa ante retos inesperados, y busca prepararse para hacerles frente, lo motiva su vocación de servicio: “Me gusta mucho mi trabajo, me gusta mucho lo que hago, me siento muy valorada, te emociona, te enorgullece, que lo reconozcan, desde el pequeño que diga que le gusta estar en tu clase, que le gusta verte, a veces es lo que uno necesita porque son los más sinceros, pero sí a veces requieres que alguien más te diga: oye tu trabajo es maravilloso, es complicado y lo estás haciendo bien”. Otra docente remata con la siguiente frase la fuerza de la vocación magisterial: “Que a pesar de mis veintitantos años de servicio no me arrepiento de haber sido maestra”.

Conclusiones:

El confinamiento derivado de la pandemia fue un fenómeno emergente que impactó en la práctica educativa, teniendo el docente que adecuarla a las nuevas demandas del contexto social, familiar y educativo.

Esto implicó para el docente un trabajo de actualización y capacitación en estrategias didácticas y en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al campo educativo.

Este proceso de aplicación de las tecnologías a la práctica docente partió del uso de las ya conocidas en el ámbito social, para transitar hacia una implementación pedagógica de las mismas.

Transitaron del correo electrónico, el Facebook y el Whatsapp, hacia un empleo más sofisticado del Powerpoint, el

Youtube y otros recursos tutoriales, para llegar al manejo institucional del Classroom, así como de Zoom y Meet.

La conectividad a internet representó una brecha que un porcentaje significativo del alumnado, estimado hasta en un 30% que no logró participar del proceso de educación en la modalidad a distancia. En un primer momento la aproximación al uso de las tecnologías fue tímida, sin embargo, fueron adquiriendo mayor competencia tecnológica y esto les permitió plantearse nuevas estrategias para dar respuesta específica a los retos que el nivel educativo les planteaba. Lo anterior nos permite considerar que los docentes lograron transitar del uso de las TIC a uso de las TAC, lo cual representa un logro muy significativo para la práctica educativa.

La meta principal del docente es que el alumnado alcance los aprendizajes esperados, para ello ha realizado un trabajo de apropiación de las tecnologías necesarias para el trabajo en la modalidad en línea. Lo motiva para ello, su vocación de servicio, así como su eros pedagógico, es decir, su deseo de contribuir en la construcción del sujeto que aprende.

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: 978-84-616-0448-7. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/29916>.
- Alcívar, V. G., Carrera, E. H., y Guillén, G. B. (2020). El conectivismo en proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el contexto actual. Revista Pertinencia académica. CISSN 2588-1019, 4(5), 103-115.

- Altamirano, E., Becerra, C. N., y Nava, A. (2016). Hacia una educación conectivista. *Revista alternativa*, 22. https://www.academia.edu/2093276/Hacia_una_educaci3n_conectivista
- Alves, R., Lopes, T. y Precioso, J. (2020). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia COVID-19: factores que explican el bienestar profesional International. *Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Aragay, X. (2020). Avanzar en la transformación educativa tras la pandemia del coronavirus. *Revista Saber y Justicia*, 1(17), 79-83. <https://saberjusticia.edu.do>
- Bernal, F. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia. Ser docente en tiempos de pandemia | Historias de la pandemia. *El País* <http://www.elpais.com>
- Cabero, J. (mayo de 2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). <http://G:/TICs%20Messina>
- CEPAL - UNESCO. (2020). “Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe”, Documento de Trabajo, Santiago, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Coll, C. (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». *UOC Papers* [artículo en línea]. N.º 1. UOC. ISSN 1885-1541 [https://www.cepal.org/es/publicaciones/40159-horizontes-2030-lai-gualdad-centro-desarrollo-sAcciones de la UNESCO M3xico frente al COVID 19https://es.unesco.org/mexicoreuneostenible](https://www.cepal.org/es/publicaciones/40159-horizontes-2030-lai-gualdad-centro-desarrollo-sAcciones_de_la_UNESCO_M3xico_frente_al_COVID_19https://es.unesco.org/mexicoreuneostenible)
- Coll, S. C. (2008). Entornos digitales y ayuda educativa. *Dialnet*, 245-250.
- Cueva, J., García, A., y Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cientific*, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>
- Freeman, J. (1993). Pour une education de base de qualité. UNESCO
- Gerjuoy, H. (2013). Tic-Tac-Tep: construcción de un entorno personal de aprendizaje. Tomado de Toffler, A. (1970). *El Shock del Futuro*. <http://www.slideshare.net/laurarc/tic-tac-tep-cons-truccin-de-un-entorno-personal-de-aprendizaje>.
- Greener, S. (2018, October 3). The knowing-doing gap in learning with technology. *Interactive Learning Environments*, Vol. 26, pp. 856–857. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1510155>

- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1), 58-68.
doi:10.14201/eks20151615868. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&-db=fuamodelos%20acad%C3%A9micos/27-74-1PB%20TAC.pdf>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, (1), 111-122.
- Himitian, S. (2010). Cómo trabajar con jóvenes apáticos. *Vida. Issue* (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Jimmy, R. (2005). La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software.
<http://www.elisabet.net/aariset/Multimedia/Web2.0/What%20Is%20Web%202.&AN=102126854&lang=es&site=ehost-live>
- OECD (2010). Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Ito-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications.
- OMS (2020). Cronología de la respuesta de la OMS a la covid-19.
<https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Orellana, M. H., y Lefno, A. L. (2015). Constructivismo y conectivismo: factor clave para la enseñanza en entornos virtuales. *Signos universitarios*, (1).
- Pabon, L. C. O. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo Fesc*, 4(7), 72-79.
- Pérez, Á. I. (2015). re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del*, vol. 29, núm. 3.
- Segura, M. Candiotti, C. y Medina, C. (2007). Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española. XXII Semana Monográfica de la Educación, Fundación Santillana. <http://oei.es/ticDocumentoBasico.pdf>

- Tèbar, L. (2003). Resiliencia y educación: principios y estrategias. Revista Conocimiento de diversidades. 11 edición 2014. file:///C:/Users/Depto%20Sistemas/Downloads/1761-5365-1-SM.pdf
- UNESCO (2004). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente. Guía de Planificación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Veletsianos, G. (2010). [e-Book] Emerging Technologies in Distance Education. Edmonton, AU Press, Athabasca University.
- Villalonga, C. y Lazos, M. (2015). Modelo de integración educomunicativa de 'apps' móviles para la enseñanza y aprendizaje. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación

Capítulo 4. Del ajuste psicológico al trabajo docente creativo: “Adecuando la práctica educativa ante escenarios inciertos”

Del ajuste psicológico al trabajo docente creativo: “Adecuando la práctica educativa ante escenarios inciertos”

Felipe Montemayor López⁹

Salvador López Garza¹⁰

Arturo Delgado Santos¹¹

María Dolores Montañez Almaguer¹²

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo: Analizar qué significado poseen los ajustes psicológicos realizados por el docente y cómo inciden éstos en su práctica educativa en términos creativos ante los retos que representó la pandemia. También pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué

9. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-0001-7372-7348>. fmontemayor@ece.edu.mx.

10. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0009-0001-7033-9734>. slopez@ece.edu.mx.

11. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-0002-8854-3178>. adelgado@ece.edu.mx.

12. Escuela de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/ORCID-0000-0003-4884-9858>. maridol@ece.edu.mx.

ajustes psicológicos realizó el docente frente a los retos derivados de la pandemia y cómo se manifiestan estos ajustes en el desarrollo creativo de su práctica educativa? Se lleva a cabo un diseño de Teoría Fundamentada, donde se realizan entrevistas a docentes y se categorizan los datos obtenidos para un análisis de contenido. Para ello se examina el impacto del confinamiento por motivo de la pandemia sobre el docente como persona, y también en su desempeño profesional. Se analiza el ajuste que el docente llevó a cabo de manera subjetiva, y cómo se expresó también este proceso en su trabajo cotidiano. El mecanismo de afrontamiento consistió en hacer frente a los retos que la educación a distancia le planteó, llevando para ello una actualización en cuanto a sus competencias tecnológicas. También se vio en la necesidad de adecuar su práctica educativa ante las nuevas condiciones y exigencias profesionales, por lo que se describe cómo este adecuó las actividades de evaluación, planeación e implementó diversas estrategias, que le permitieron transitar de una práctica emergente a un esfuerzo por planear la mejora desde una incipiente innovación educativa.

Palabras clave: ajuste psicológico; estrategias docentes; estrés docente; resiliencia.

Introducción

Planteamiento del problema

El tema de las estrategias creativas en medio de la pandemia, implicó la decisión de quedarse en casa trayendo consigo una situación sin precedentes, que generó un impacto significativo en la salud física y mental de muchas personas, por lo intempestivo de los cambios que se tuvieron que hacer en varios sentidos.

En el campo de la educación, el impacto de la epidemia incluye varios cambios y transición de formatos de trabajo presencial a online o remoto. Estos cambios son en cuanto al estrés de los docentes que ha aumentado significativamente (Ribeiro, Scorsolini-Comin y Dalri, 2020).

El estrés se ha visto vinculado con los siguientes aspectos: Tiempo de actividades, personalización de contenido usando herramientas con tecnología diversa, presión para cumplir con los requisitos del trabajo, restricciones sociales e incertidumbre laboral, miedo a infectarse (Ebrats y Olivera, 2021).

Justamente, el cierre de los centros educativos y el confinamiento de poblaciones enteras supone condiciones especiales con estímulos más estresantes, esto de acuerdo con el primer estudio que analiza el impacto psicológico de la cuarentena por COVID-19 en China (Wang, Pan et al., 2020).

A partir de la pandemia del Covid-19, los docentes se enfrentaron a diferentes estados emocionales, por lo que es cada vez mayor la necesidad de introducir nuevas herramientas en su práctica docente (Ebratt y Olivera, 2021). Por otro lado, se puede ver que la educación ha cambiado algunos aspectos, como la forma de interacción en el aula, modificando la dinámica con métodos de enseñanza y aprendizaje adaptativos, en momentos de necesidad y con enfoques de aprendizaje diferentes (González, 2020).

Como resultado, los maestros afrontaron la situación implementando estrategias con diversas habilidades creativas en situaciones inesperadas (UNICEF 2020).

En este sentido, romper hábitos y desarrollar otros poco saludables, como la alimentación inadecuada, patrones de sueño irregulares, estilos de vida sedentarios y mayor uso de pantallas puede provocar problemas físicos. En condiciones pandémicas se incluyen varias fuentes de estrés humano. A partir de estudios en este ámbito y situaciones de emergencia, es posible resumir las principales variables relacionadas con los efectos psicológicos, tales como: miedo a la infección por virus

y enfermedades, expresiones de frustración y aburrimiento, incapacidad para satisfacer las necesidades básicas y falta de información y pautas claras para la acción (Brooks et al., 2020) o bien problemas psicológicos o financieros previos (Wang, Zhang et al., 2020).

Para los que se infectaron o expusieron a la enfermedad, el estigma y la exclusión social también pueden conducir a un peor ajuste psicológico y emocional (Brooks et al., 2020).

La magnitud del impacto dependerá de varios factores, según Sprang y Silman (2013), las personas que experimentaron aislamiento durante la pandemia tenían más probabilidades de vivenciar estrés agudo y trastornos de adaptación y dolor (el 30 % cumplía con los criterios para Trastorno por Estrés Post Traumático-TEPT-). Actualmente, hay escasa evidencia de los efectos psicológicos directos de COVID-19 en la población general y se han publicado pocos estudios, principalmente centrados en la población china. El primero encuestó a 1.210 personas, de las cuales el 53% calificó el impacto psicológico de la condición como moderado o severo, el 16% reportó síntomas depresivos moderados o severos, y el 28% tuvo síntomas de ansiedad severa y 8% moderado en cuanto a niveles de estrés. Para la mayoría de ellos, la principal preocupación (75 %) era que sus familiares pudieran estar infectados con el coronavirus (Wang, Pan et al., 2020).

En otro estudio de residentes de Wuhan y ciudades cercanas un mes después del anuncio del brote de COVID-19, encontraron una prevalencia del 7 % de síntomas de estrés postraumático (Liu et al., 2020). Posteriormente en una muestra más grande de la misma cohorte de 2091 personas de China continental, la prevalencia de síntomas agudos de TEPT un mes después del brote de COVID-19 fue del 4,6 % (Sun et al., 2020).

Con respecto al contexto local, la realidad psicosocial de Monterrey, México, puede desempeñar un papel relevante en los resultados obtenidos, considerando que las características culturales podrían ser predecibles en cuanto al estilo de afrontamiento (Martínez, 2017), la práctica docente se configura de forma empírica, aportando conocimientos

que construyen diversas habilidades durante el proceso de aprendizaje (Ion y Gairín, 2019) los mismos autores refieren que un docente es una persona autodeterminada, imbuida de procesos metacognitivos de autoconciencia y habilidades personales, por lo que debe ser capaz de gestionar sus habilidades de interacción, enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Atlet (citado en Martínez, 2017) habla de la responsabilidad del docente de permitir la flexibilidad en beneficio del alumno, al tiempo que lo involucra con el pensamiento crítico en el aprendizaje del contenido. Por otro lado, según (Ion y Gairín, 2019) destacan que los cambios de paradigma son importantes en la práctica para adaptarse a las necesidades de la sociedad, crear nuevos conocimientos y desarrollar una práctica más informada a través de la investigación, aunque los docentes confían más en el conocimiento derivado de su experiencia profesional o en la de los compañeros (Ion et al., 2019).

Duque y Duque (2019) definen la práctica docente como el resultado de la experiencia que proporciona constantes ejercicios de reflexión en la conceptualización y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los mismos autores subrayan que los espacios de aprendizaje resultantes incluyen la exploración, conceptualización y experimentación del conocimiento en las disciplinas donde se necesiten. Por lo tanto, según Huang y Zhao, (2020) los docentes deben integrar adecuadamente los materiales de aprendizaje basados en unidades y promover intervenciones activas, que permitan a los estudiantes aprender a través de todo el cuerpo, afecto, movimiento, emociones y experiencias que conduzcan al descubrimiento y procesamiento de información. Esto significa que, según Bolaños, se crean nuevos conceptos que remiten a ideas previas y contribuyen, de manera muy relevante, a la adquisición de significado, creando así un conocimiento que permanece en esta era, (2018).

La enseñanza virtual expone a los docentes a la inmovilidad por el uso de pantallas de computadora, teléfonos móviles y televisores, la sensación de estar atrapados, el miedo a virus y enfermedades, el abu-

rrimiento, hábitos alimenticios desordenados y patrones de comportamiento poco claros en el entorno virtual (Bulás 2020), estos componentes afectan la salud emocional, física y cognitiva.

En este contexto y con la información anterior nos interesa conocer sobre los ajustes psicológicos del docente. El hecho de trabajar en pandemia con nuevas estrategias a pesar de la incertidumbre, genera una forma de trabajar menos segura, es así que son relevantes los métodos utilizados en el quehacer educativo cotidiano, asociados con el funcionamiento de estructuras cognitivas y emocionales.

Ante esto, se parte del supuesto de posibles desajustes emocionales y psicológicos en algunos docentes que requieran ajustes psicológicos significativos, así como la capacidad de ser resiliente ante el proceso de adaptación ante las situaciones que se presenten.

En este sentido la resiliencia docente es una habilidad, porque permite responder y recuperarse ante la adversidad, lograr un crecimiento personal y profesional, así mismo es un proceso, ya que requiere habilidades de afrontamiento, adaptación y recuperación, (Gómez y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, aunque los estudiantes siempre están en el centro de atención, en realidad los docentes también han sufrido enormes trastornos psicológicos, laborales y emocionales durante el período de confinamiento (Mendiola,2020).

En esta línea y con base a lo antes mencionado, el objetivo del presente estudio es: Analizar el significado de los ajustes psicológicos realizados por el docente y cómo inciden éstos en su práctica educativa en términos creativos ante los retos que representa la pandemia. También pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué ajustes psicológicos realizó el docente frente a los retos derivados de la pandemia y cómo se manifiestan estos ajustes en el desarrollo creativo de su práctica educativa?

Marco teórico

La OMS (2020) al declarar al Covid-19 como una pandemia, giró recomendaciones sanitarias que muchos países acataron, pero no era factible imaginar aún, los efectos psicosociales que este hecho causaría en el futuro inmediato, uno de los sectores más vulnerables fue el educativo y es justamente en este ámbito, donde la resiliencia toma un papel fundamental en la vida del docente. Chao, Garduño, Baptista y González (2021) señalan lo siguiente:

“En el ámbito educativo, las relaciones socio-afectivas y la interacción escolar, entre docentes y estudiantes se han dado de manera remota, en casa, las relaciones de convivencia se vieron alteradas por el confinamiento obligatorio y el aislamiento social, por lo que en algunos casos se agudizaron problemáticas relacionadas con el control de emociones, alteraciones en las conductas habituales, estrés, angustia, ira, entre otros” (p.193).

El estrés como concepto clave.

El estrés de acuerdo a lo que señalan Gallego, Gil y Sepúlveda (2018) es un generador de actitudes negativas o positivas, las primeras se refieren cuando las organizaciones laborales se ven afectadas y repercuten en la salud del individuo, y en las segundas se obtiene la fortaleza y resistencia para el logro de resultados favorables. Sin embargo, Masten (2001) frente al riesgo o adversidades significativas que experimenta el individuo, define como una estrategia de afrontamiento a la resiliencia. Término que es considerado por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2015) como la estrategia para sacar adelante las situaciones de estrés financiero, laboral, relaciones interpersonales, así como problemas de salud, familiares, amenazas significativas de estrés,

la tragedia y el trauma, convirtiéndolos como parte de un proceso de adaptación exitosa.

En cuanto al estrés laboral, es una de las mayores preocupaciones en las organizaciones, al considerar de vital importancia la salud mental y física de sus colaboradores, con un marcado interés por lo emocional que influye sobremanera en el rendimiento y aportes para el crecimiento laboral (Otero, 2015). Tal ha sido el impacto, que se ha considerado al estrés como la enfermedad del siglo XX (Anitei, Stoica y Samsones, 2013) vinculado al desempeño laboral y la salud de los trabajadores.

Así mismo Durán (2010) comenta que el estrés laboral es percibido por los trabajadores a través de una reacción ante la situación con relación a su labor, considerada como un desafío o reto, el cual puede ser negativo o positivo, al percibir las demandas laborales y los recursos con los que cuenta para cumplirlas o resolverlas.

Es importante llevar a cabo una evaluación sobre el estrés, basada en una valoración cognitiva con relación a su capacidad para modificar aspectos amenazantes de su profesión. Cada persona a través de la interacción entre las disposiciones personales y las situaciones externas, elabora respuestas empleando estrategias para afrontar el estrés; y como lo describen Sandín y Chorot (2003), el individuo para hacer frente al estrés utiliza esfuerzos cognitivos y conductuales.

Con la experiencia del confinamiento surgieron cambios de diferente índole debido al impacto que esto generó en lo personal, profesional y emocional. Indiscutiblemente lo emocional ha tenido un papel significativo en todas las edades y en diferentes ámbitos laborales, sin duda, uno de los sectores en los que hubo una creciente crisis de estrés fue en el sector educativo, donde los docentes de los diferentes niveles, con una marcada preocupación por sacar adelante el trabajo en una modalidad diferente, vivieron un proceso muy desgastante durante ese tiempo (Urzúa, et. al 2020).

Caballero y Campo (2020) señalan que las personas que tuvieron la experiencia de vivir un confinamiento por largo tiempo, tuvieron consecuencias emocionales tales como: sentir vulnerabilidad a la enfermedad e intolerancia a la incertidumbre. Hay muchos factores que desencadenan en un estrés postraumático como el estigma social, pérdidas financieras, información inadecuada, aburrimiento, frustración, temores de infección y tiempo de duración de la cuarentena (Brooks et al, 2020). Cuando surgen estos síntomas es cuando las personas realizan adecuaciones estratégicas en las situaciones que se les van presentando, lo que se denomina como afrontaciones (Llaneza, 2006).

Estas afrontaciones que implementan los docentes de educación básica contribuyen en resolver el trabajo diario con sus alumnos, a través de una modalidad diferente a la que estaban acostumbrados. En otras palabras, según Riso (2006) describe las afrontaciones cuando las personas realizan esfuerzos desbordantes, que se encuentran fuera de sus recursos para resolver problemas, y se presentan dentro de sus ámbitos alterados de una manera significativa.

No existen estrategias de afrontación eficaces, ya que dependen del tipo de manejo del estrés, de la valoración cognitiva que le de cada individuo, su contexto, y la interacción entre ambos. El factor que ayuda a determinar la eficacia de dichas estrategias es el efecto a largo o corto plazo, como lo mencionan Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuan y Rueda (2013).

Para Otero (2015) las estrategias de afrontación se clasifican en primarias y secundarias, en cuanto a las primeras se refieren a la resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones, evitación de problemas, pensamientos ansiosos, autocrítica y aislamiento social, las cuales son clasificadas a su vez, centradas en el problema y en la emoción, denominándolas estrategias secundarias.

La resiliencia ante todo

Román et al. (2021) mencionan que lo impactante fue que la pandemia se presentó de manera abrupta, ningún maestro estaba preparado, todos los protagonistas pusieron en juego su resiliencia, viéndose en la necesidad de implementar estrategias de afrontamiento para continuar con el año escolar, estudiantes, instituciones, familias y, por supuesto, docentes, de allí que sea considerada la resiliencia como concepto dinámico. Para estos autores, la resiliencia en el ámbito socio-educativo y psicosocial “es un ejercicio diario, que lleva a una nueva interpretación de los contextos frente a la adversidad, a través de un cambio de mirada que abre la puerta a nuevas ideas e inspira transformaciones en las prácticas de intervención” (p.77). Otros autores como Ortunio (citado por Ávila, 2021), Saldarriaga, Ledesma, Malpartida y Díaz (2022) mencionan que la resiliencia predice una respuesta positiva a la situación estresante, mientras que el afrontamiento puede ser positivo (solucionando el problema) o negativo (negando la situación). Por lo tanto, es un modo de abordar la realidad sin huir de ella, afrontándola como una motivación a superarla desde la concepción que siempre existirán mejores oportunidades para la persona.

Román et al. (2021) señalan dos conceptos clave sobre resiliencia la “resiliencia clásica” que se refiere a la capacidad de una persona de afrontar, sobreponerse a las adversidades y resurgir fortalecido o transformado; y “resiliencia generativa” que permite experimentar la adversidad como una oportunidad de crecimiento y desarrollo. El mismo autor señala la importancia de invertir en capital humano resiliente, para construir entornos más favorables, lo cual es fundamental para el desarrollo del alumno, ya que al trabajar en ellos se garantiza tener respuestas flexibles y sostenibles en el tiempo.

El desarrollo de la resiliencia está relacionado a los recursos personales, así como a los agentes de socialización: Familia, comunidad y la escuela, que pasan a ser factores protectores (Flórez, López y Vílchez,

2020 en Saldarriaga et al.2022), por ello, la importancia de que la escuela esté constituida por personal emocionalmente saludable, es decir, con actitud para transmitir optimismo y confianza, frente a cualquier problemática que esté afectando a los integrantes de la comunidad educativa (Campos en Saldarriaga et al. 2022).

Lasota, Tomaszek y Bosacki (en Saldarriaga et al., 2022) señalan cuatro factores que sustentan la resiliencia en el docente: Participación significativa donde el individuo interviene de manera eficaz en las decisiones para la resolución de problemas que contribuyen a generar acciones de éxito de la escuela. Conducta prosocial se refiere a todo comportamiento social positivo, de origen altruista o no; es decir, motivado por el afán de favorecer al otro, sin pensar en el propio beneficio. Autoestima y aprendizaje, se relaciona con una opinión favorable de su desempeño profesional y del tiempo que dedica al aprendizaje y percepción de apoyo, mide la opinión del docente respecto a si se siente respaldado en su actividad profesional por la comunidad educativa convencido de sus potencialidades (Guerra, en Saldarriaga et al. 2022).

Benard (en Tenorio, 2021) señala algunas características del docente resiliente:

- Mantiene el sentido del humor, esto permite promover el bienestar de la salud mental y física.
- Alta autoestima, mantiene una imagen positiva de uno mismo, confianza, valía y conciencia de las capacidades propias.
- Reflexiona, se auto-examina y se da respuesta honesta de su misma introspección.
- Tiene y genera confianza, esto es la piedra angular de su personalidad.

Harris (en Tenorio, 2021) plantea que siendo tan difícil la actividad docente y al estar marcada por un torbellino emocional, la resiliencia es la clave para afrontar el día a día de estar en el aula. La carga emocional que viven los docentes hace que experimenten estrés, algo importante es que para Harris (2021), el estrés es una percepción que varía de una persona a otra, lo que estresa a un docente puede no ser un estresor para otra persona, sin embargo, el estrés si es un problema, porque debilita al cuerpo y, sobre todo a la mente, en ese sentido pudiera llevar al docente a tomar actitudes inapropiadas en su desempeño, pero no solo dentro del aula sino en sus relaciones interpersonales.

La resiliencia empodera al sujeto, le brinda la energía necesaria para afrontar situaciones conflictivas, capaz de regular sus emociones, permanentemente se encuentran motivados y le brinda la oportunidad de adaptarse a diferentes contextos académicos, pero sobre todo, una persona resiliente sabe cuándo pedir ayuda (Beltman en Tenorio, 2021).

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo, con un diseño de Teoría Fundamentada, donde se entrevistaron, con una muestra intencionada, 15 docentes de educación básica, 5 por nivel educativo. Se transcribieron las entrevistas y se analizaron con el software de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti (versión 8), realizando una codificación abierta y axial, para establecer grupos de códigos, que permitieron configurar las categorías y realizar el análisis e interpretación del contenido.

Resultados

El inicio de la pandemia fue educativamente caótico (El nivel de incertidumbre fue muy elevado y la confusión fue una vivencia inicial ante el inicio del confinamiento, lo que repercutió en el trabajo educativo).

“Antes de la pandemia, se nos decía muy tajantemente desde la Dirección: Ustedes no pueden tener contacto con los alumnos desde lo virtual, nada de celulares, nada de redes sociales y, luego, de un día para otro: contáctalos, búscalos, háblales, mándales mensajes... es como entrar en una confusión”. Docente primaria.

El nivel de incertidumbre fue muy elevado, así lo vivenciaron los docentes en los diferentes niveles de educación básica:

Docente H de Preescolar: *“Siento que todos estamos en la misma situación de incertidumbre”.*

Docente B de Primaria: *“La etapa final del ciclo escolar 19-20, que fue cuando empezamos el confinamiento, esa fue una etapa yo diría caótica, caótica... cuando dimos así de golpe el cambio tan radical, tan inesperado”.*

Docente MJ de Secundaria: *“Entonces cuando llega la pandemia se complejiza y es incierto porque no estábamos preparados para ello no, no, no se había armado un plan de acción para que pudiéramos nosotros o la mayoría de mis compañeros mínimo saber qué hacer para comunicarse con los alumnos a distancia”.*

La misma docente especifica mejor esta vivencia docente: *“Cuando vienen los cursos de entrada al ciclo escolar, ahí había una agenda y en esa agenda, pues era otra vez conminar a la gente, a los profesores para que guardáramos también la calma, pues a tener mayor equilibrio porque pues todos estábamos como que confundidos”.*

El estrés fue una constante como lo constata la maestra L de primaria: *“Yo creo que todos hemos experimentado estrés y en pláticas o conversaciones que hemos tenido entre nosotros, sí a veces nos sentimos bien estresados, presionados...”.*

El desajuste en el horario laboral incidió en un reto para el ajuste psicológico (La estructura de horario de trabajo se volvió más flexible, y adquirió un sentido abrumador para el desempeño laboral del docente).

La maestra G de primaria lo describe de esta manera: *“Allí donde veo mi trabajo, las desveladas, el trabajar desde la 7 de la mañana hasta las 11 de la noche porque yo no les pongo horario, ellos me pueden mandar las evidencias las 24 horas del día porque nosotros no sabemos las situaciones que ellos están viviendo, entonces yo no les pongo horario, el grupo de WhatsApp está abierto”.*

Otra docente de primaria describe así esta vivencia: *“Entender y aceptar que ya no ibas a tener descanso, es trabajar todo el día, qué vas a hacer mañana, cuál es tu planeación, cómo vas a llegar, cómo vas a trabajar, fue como... olvidarnos de lo que ya habíamos trabajado antes, de la forma en que trabajamos”.*

La vivencia fue abrumadora, la docente A de primaria lo pormenoriza así: *“En el grupo de WhatsApp... han escrito mensajes hasta media noche, en un horario que ya nos les toca, pero como quiera estamos leyendo a esa hora cosas del trabajo, no nos despegamos nunca”.* Luego agrega: *“Hubo un mensaje que me alteró mucho y aquí me puso hoy mal, es precisamente eso, siempre estamos conectados, se pierde una barrera, que esa barrera entre maestro y alumno. Siempre estas a la mano... de que ellos, para que te busquen”.*

Fue necesario reestructurar esta situación: *“Y fue ahí cuando decidimos poner un horario, creo que lo ideal sería que debíamos empezar con un horario desde el principio, pero esto es algo nuevo, nos saca por completo de lo que estábamos acostumbrados, y un proceso es así, de prueba y error”.*

Otro desajuste se observó en tratar de conciliar la vida laboral con la personal y familiar, al convertirse el hogar en el lugar de trabajo, esto implicó realizar ajustes, la docente P de primaria, lo narra así: *“Mis hijos saben que ésta es mi escuela y que cuando yo estoy trabajando no pueden estar aquí, tu dedícate a lo tuyo, la rutina muy marcada por ese lado verdad, te voy hablar como mamá, está muy complicada esta onda, porque por ejemplo...sí hay días muy saturados que la verdad dices: sí quisiera ser la mamá de veras, jajaja, a lo mejor no es mi caso pero que me digan: aquí no eres mi maestra, eres mi mamá, y sí, es cierto, hay días en que te preguntan: a ver, qué soy: mamá*

o maestra, entonces sí hay ratos en que paro y me ubico... y trato, regularmente yo soy la más estricta pero ya con estas situaciones, sí me sale lo buena onda sobre todo en la alimentación, antes sí yo me ponía a cocinar... ahora una pizza, una pizza órale, jajajaja, te lo juro, sí le he bajado en eso, antes eran camisas planchadas y ahora... jajajaja, se va... en esa parte sí me ayuda mi marido, de que lo ve, ya ví... tu día agotador... ya agarró la onda, era muy importante dejar en claro eso que yo también estoy trabajando, estoy recibiendo un sueldo, es un equipo..."

Los docentes entraron en un proceso de aprendizaje que denominaron: "adaptación al cambio" (Esta concepción refleja el tipo de afrontamiento utilizado ante el estrés vivenciado).

La docente M de preescolar lo delinea así: *"Pues más que nada creo que el aprendizaje es adaptarse al cambio. La docente BS de primaria puntualiza sobre esta situación: "no contar con el tiempo de prepararse, no fue un cambio que de... lentamente ino! Fue un cambio que de un día a otro, ya ahora van a trabajar virtual, en línea .. ¿pero cómo?"*

Lo inesperado del cambio lo reseña la docente L de primaria: *"Fue algo muy de repente verdad, que a veces el asimilarlo pues se ha tardado". También la docente A de primaria especifica más esta idea: "establecer una nueva forma de trabajo por completo, y llevar a los alumnos con nosotros fue algo muy desconcertante al principio".*

La docente B de primaria explica con claridad: *"He aprendido a adaptarme. Adaptarme a un cambio, a necesidades, a resolver mis limitaciones profesionales también. Prácticamente eso es lo que yo aprendí, una adaptación".*

La estrategia de afrontamiento utilizada fue enfocada a la resolución de los problemas identificados (Los retos planteados por la educación a distancia y el uso de la tecnología fueron abordados con el desarrollo de competencias tecnológicas).

La docente M de preescolar traza las nuevas situaciones problemáticas: *"El reto al cambio que me obligó a ponerle más atención a las habilidades digitales". La maestra BS de primaria detalla lo siguiente: "no tuvieron la oportunidad de ir asimilando poco a poco no... fue un cambio muy brusco y porque una cosa es que supieran usar el correo electrónico, Facebook era algo*

básico y aún el correo les costaba mucho. Lo de Excel porque aún tengo compañeros que mandan sus registros a mano y sacan los promedios con calculadora y eso les costaba, lo básico, ahora brincar a plataformas para establecer comunicación, sí ha sido muy complejo y más si aparte, tratas de dar respuesta a los papás”.

El proceso ha exigido implementar estrategias de afrontamiento, esto como una manera obligada de asimilar la nueva situación: “Sí, me ha costado ya me voy acostumbrando pero no es algo que me encante”. Docente BS de primaria.

Conciencia y gestión de las emociones. Otra forma de afrontamiento (El docente reconoció su situación personal y profesional desde una perspectiva humanista y empática).

La docente BS de Primaria: “No dejas de ser un ser humano que también tiene problemas en casa y también está atravesando esta pandemia y que se está enfrentando a algo nuevo”.

El ajuste implicó un proceso de ampliación de conciencia respecto al trabajo docente y las emociones involucradas, especialmente destacó la empatía hacia el alumnado. La docente B. de Primaria: “Tienes que responder a lo que se va presentando. También puedo decirle que aprendí una parte también más humana, más sensible, más empática al trabajo. Tengo esa característica de estar muy unida a mis alumnos, aprendí un poquito más a una parte más humana, una más sensible”.

Ante el estrés fue necesario buscar la autorregulación (Identificar qué procesos podemos controlar y qué otros se nos escapan).

Así lo señala la docente L de Primaria: “A veces pues pasan cosas o situaciones en casa que impiden a uno a veces el cumplir con el horario y siempre trato de no preocuparme, de decir: bueno esto ya se salió de mis manos las cosas van a salirse del control, de mi control como persona, del tiempo verdad, esas cosas pasan y bueno si no lo pude realizar hoy o, si hoy a lo mejor llegue a la mitad de mis cosas por hacer bueno el avance siéntete satisfecha, siente feliz de que pudiste avanzar la mitad, a lo mejor no hiciste todo pero si hiciste la mitad o hiciste un tercio, un pedacito de lo que tenías que hacer, este y sí como que autorregularnos bastante”.

También manejar actitudes positivas (Una perspectiva de la adversidad cómo una fuente de aprendizaje).

Docente L. Primaria: *“Puedo aprender qué positivo puedo sacar de esto y pues, esforzarnos por ser mejores en nuestro trabajo, nuestros retos personales, tratar de ser mejores y esforzarme cada día”.*

El afrontamiento como aprendizaje y crecimiento profesional continuo (El reto de la actualización permanente se hizo realidad, desde las exigencias propias de las nuevas circunstancias).

Docente L de Primaria: *“Algunos como que les ha costado trabajo adaptarse a esa modalidad”.*

Docente S de Preescolar: *“Es todo un reto el trabajar a distancia porque es algo que nunca habíamos vivido, a lo mejor si antes se tomaban clases en línea, se hacían video llamadas, pero ahorita a nivel básico, que todas las maestras, todos los alumnos estamos en esto, ha sido complicado pero también de mucho aprendizaje sobre todo”.*

Docente P de Preescolar: *“Adaptarme a las plataformas de clase eso fue un poquito más complicado para mí, sí logré hacerlo porque me metí a ver muchos tutoriales para poder familiarizarme y realmente pues no quedar obsoleta, poder manejar archivos, las carpetas en el Google drive, la plataforma de classroom, la plataforma de Zoom, y después de eso adaptar a los padres de familia a este tipo de modalidad”.*

Docente L de Primaria: *“Ir de lo presencial a la distancia pues sí, no es nada, no ha sido nada fácil verdad, ha sido complicado porque implicaba tener también conocimientos previos, de en cuanto a conocimiento por ejemplo de las tecnologías, eso es algo también de lo que mas yo al menos, he estado pues batallando verdad pero aprendiendo entonces a tumbos y sombrerazos pero como quiera uno pues va aprendiendo, teniendo la voluntad de que las cosas pues fluya”.*

Docente A de Primaria A. *“Ahora con esto de la pandemia tuve que tomar cursos y tutoriales, aprender cosas nuevas, cosas que antes no utilizaba, pero sí se me facilita, ahora que son las clases en línea, toda la escuela estamos en una misma aplicación, una que yo nunca había utilizado antes, y pues a investigar,*

de ver tutoriales, entra a páginas de internet y eso es lo que me ha ayudado a afrontarlo”.

Una docente de Preescolar: *“Yo creo que estos meses he avanzado muchísimo más que estando en presencial, realmente he estado en muchos diplomados, sigo con los estudios para poder buscar el ascenso, tengo un poco más de oportunidad”.*

Inclusive de crecimiento personal. Docente S de preescolar: *“Creo que me preparo más ahorita que antes, estoy enfocada en seguir aprendiendo en cursos, diplomados, estoy organizando mi tiempo lo más que se pueda, también estoy estudiando inglés, sigo con la maestría, quiero prepararme muy bien para seguir creciendo”.*

Los docentes transitaron por esta curva de aprendizaje, de manera colectiva, bajo iniciativa propia y acompañados por sus autoridades (El aprendizaje se logró en un contexto de interacción social permanente).

Docente L de Primaria: *“Nos capacitaron a nosotros, fuimos aprendiendo lo básico y luego ya en una junta la directora nos dijo: bueno qué es lo que ustedes o cómo nos vamos a manejar; porque la escuela tiene que ser de cierta manera todos los grupos, los 19 grupos parejos, decir que bueno todos vamos a trabajar por Facebook o todos vamos a trabajar por Google Classroom o todos vamos a trabajar por WhatsApp o por la plataforma que fuera, entonces ya después de la capacitación vimos las ventajas que tenía Google Classroom y dijimos: pues adelante por Google Classroom”.*

Docente A de Primaria: *“Ahorita tienes un problema y estás entre cuatro paredes y te apoyas en una red social, donde los directivos y los compañeros te apoyan pero jamás será lo mismo, no se siente igual, no porque no sea un apoyo, sino porque no estás en el contacto de persona a persona”.*

Docente L de Secundaria: *“He aprendido aparte, bueno a parte de todo lo que he enfrentado en cuanto a las tecnologías, he aprendido más en esa parte de la tecnología, eso es en forma personal, también verdad en forma personal he reflexionado más acerca por ejemplo de lo que es mi materia y como poder hacerla llegar a través de la distancia, también esto es un aprendizaje”.*

Se apropiaron de las competencias necesarias, tanto alumnos como docentes, inclusive padres de familia, porque la exigencia era compartida (La educación en pandemia implicó un aprendizaje colectivo).

Docente L de Secundaria: *“Estamos en situaciones a lo mejor similares en cuanto a ellos, ellos por el hecho de tener quiere aprender a través de una televisión, una Tablet o una computadora y nosotros por el hecho de tener que enseñar a través de este medio”.*

Docente M de Preescolar M: *“Puedes participar en cuanto al aprendizaje de ellos, a cómo estás acostumbrado pues porque la mamá ahí está”.*

Docente M de Preescolar: *“En cuanto al uso de materiales muy enriquecida en ese aspecto, pero en cuanto a lo que es la clase porque nosotros realizamos clases por Zoom, con los niños y cómo son pequeños pues las mamás son las que realmente hacen todo, por más que les dices déjenlos, no importa que se equivoquen, no se estresen, no porque el niño se equivoque va a estar etiquetado”.*

Docente B de Primaria: *“Aunque tenemos aún muchas dificultades, muchos inconvenientes, actualmente está más manejable, es más llevadera. Ya también los papás ya aprenden, porque había papás que no sabían abrir un Gmail, una cuenta, o sea descargar una aplicación. La veo como que más... más llevadera, sí. La verdad ahorita a pesar de los inconvenientes todos aprendimos, papás, alumnos, maestros”.*

Docente BS de Primaria: *“En mi caso lo que más se me acomoda es Facebook pero hay papás a los que se les acomoda más Zoom, entonces tú tienes que acoplarte a las necesidades y requerimiento de los padres, apaaaaarte de todo el cambio”.*

Docente J de Primaria: *“Entonces pues también ir dándoles estrategias a los padres de familia, para que ellos complementen el trabajo que se hace en clase. Fue muy estresante, sigue siendo muy estresante pero también ahí ya me sentía un poco más adaptada, ya lo siento más natural y también les hice ver eso a los papás, aunque ahorita estamos trabajando en una aula virtual pues la tecnología no se va a ir y qué mejor que los niños la puedan usar a su favor”.*

Se logró dominar las competencias tecnológicas y el estrés disminuyó (El proceso de aprendizaje permanente generó mayor confianza en las propias habilidades para enfrentar los retos tecnológicos).

Docente B de Primaria B: *“Yo me veía en un túnel del tiempo en aquella primera etapa. Niños llorando, mamás desesperadas, con mensajes. Yo también imposible de responder a tantas cosas, y ahorita sí, la verdad ya como que tanto papás como alumnos, estamos haciendo esto más llevadero”.*

Docente M de Preescolar: *“Con la importancia de la tecnología hizo que lo abordáramos de manera presencial, eso te impulsa a enriquecerte en otras áreas”.*

Docente H de Preescolar: *“Ahorita si me siento con mayor libertad, ya no me siento tan presionada”.*

El ajuste psicológico del docente ante la incertidumbre y el cambio se dio en el contexto de su práctica educativa, fortalecida desde una convicción ética del docente (El liderazgo profesional del docente logró configurarse con base en una moral alta de trabajo”.

Docente B. Secundaria: *“Bueno, principalmente entrega, compromiso. No vencerse, entender que es un esfuerzo extra el que estamos haciendo. Que es tiempo personal que estamos... sacrificando más allá de lo profesional. Pero... a veces a mí me ha pasado, yo misma me pregunto y me respondo, porque a veces estoy entregándome mucho, pero veo que otros no. Ósea... olvidarse de los otros, enfocarse en el compromiso personal...”.*

Docente L de Secundaria: *“Todos en las juntas hacemos nuestras estrategias, todos estamos muy preocupados por aquellos alumnos que en un momento dado no, no responden a las actividades, entonces eso habla de compromiso”.*

Docente L de Secundaria: *“Nosotros siempre le hemos resuelto todo al gobierno y, es cierto, si te dicen mándelo por correo aunque no tengas internet, a cómo dé lugar lo mandas, haga esto así y lo haces y, yo veo cómo los maestros respondimos a esto en forma automática y, todo mundo haciendo miles de cosas y miles muy buenas, excelentes y que nadie nos dijo, nadie dijo es que tiene que hacerle así, hay que hacer así y este es el lineamiento, hay que hacerle así, si no que por voluntad propia, por profesionalismo, por dedicación”.*

Docente L de Secundaria: *“Por vocación verdad, siempre el magisterio es un ambiente humano, de ayuda hacia el otro...”*.

El estilo de afrontamiento se expresó en la práctica educativa en la implementación de estrategias creativas (La práctica educativa del docente evolucionó de emergente a innovadora).

Docente P de Primaria: *“Créeme que sí, hay muchos profes yo cada que puedo se los digo, qué padre y aprendes porque te dicen: mira yo hice esto, yo hice esta otra cosa simplemente en Meet, yo les digo yo no le sé mucho al Meet, hay una gamificación que está muy padre, nadie somos expertos en nada, esa es una realidad pero cada quien ha buscado la herramienta que más le ha favorecido...”*.

Docente S de Preescolar: *“El aprendizaje ha sido muy significativo, en lo personal a mí como maestra y como persona, me ha servido de mucho, también el estar pensando qué voy a innovar para no realizar las mismas clases, para no realizar siempre lo mismo, la rutina, porque en preescolar sobre todo, es cuando más se deben trabajar cosas diferentes que les llamen la atención a los niños, todo esto me ha ayudado mucho a investigar, a buscar nuevas maneras de aprender, buscar nuevas maneras de que mis alumnos aprendan, aprendo yo y aprenden ellos”*.

La televisión educativa representó un apoyo didáctico para el docente (Se trató de un recurso mediático importante pero falta sincronizarlo mejor con la práctica cotidiana docente).

Docente BS de Primaria: *“En la mañana tengo que ver el programa para ver qué es lo que están trabajando, porque el programa de Aprendiendo en casa sube las actividades diarias, ósea, nos mandan los aprendizajes esperados por semana, pero la planeación, la estructura la ponen diario, ósea, me levanto temprano y veo lo que están viendo y planteo actividades... les mando actividades en relación a lo que vieron. Ósea, en la mañana veo el programa, se termina el programa, diseño las actividades y las envío o, si toca actividades en línea, veo el programa, diseño las actividades y los veo en la tarde, entonces es una jornada doble.”*

Docente BS de Primaria: *“Lo que presentan en Aprende en casa... para garantizar que se complemente, por aquellos niños que no se pueden conectar,*

que no estén perdidos, que estén en la misma sintonía... me ayudaría bastante si en la plataforma de Aprende en casa si tuvieran la planeación de una semana de trabajo pero no es así, entonces lo que nos sugería la directora es que no chocara lo que vemos nosotros en línea”.

Docente de Secundaria: “Yo me baso mucho en los programas de televisión que son muy buenos, sí muchos de ellos son de telesecundarias porque en telesecundarias hay videos excelentes acerca del programa, al menos de química”.

Docente L de Secundaria: “Muy buenas cosas que vienen muy bien explicadas que, si los alumnos realmente pusieran... atención... a los programas, por ejemplo ahorita de televisión, si nosotros de maestros por ejemplo yo me pongo a ver esos de otra materia y aprendes, aprendes cosas muy buenas que a lo mejor en su momento no las reflexionaste de ese modo”.

Con relación a la evaluación (La evaluación representó un reto, el docente realizó ajustes a la misma, y finalmente le dio pie para una auto-evaluación crítica de su trabajo).

Docente L de Secundaria: “El mayor reto sigue siendo el poder constatar qué tanto han avanzado en su nivel de aprendizaje mis alumnos en cuanto a la materia”.

Docente B de Secundaria: “Esa situación de que a todos los pasaban, entonces bueno, pues yo dije, yo hice mi trabajo, yo les expliqué a las mamás que no se trataba nada más de un pase, sino que a mí como maestra lo que me está preocupando es todas esas lagunas de conocimiento que se están viendo en los muchachos”.

Docente B de Secundaria: “Yo insisto en que no nada más se trata de salvar el ciclo, sino de que los muchachos realmente aprendan, pero sí realmente yo estoy viendo, muchos chicos van nada más... nada más mandan apuntes”.

Docente L de Secundaria: “No tenemos esa respuesta que quisiéramos de los alumnos en cuanto al cumplimiento de las actividades que nosotros les mandamos, pero también... Me pongo en el lugar de los alumnos y digo bueno, si en presencial había esa dificultad donde encargaban tal trabajo, tal investigación y del grupo... más o menos el mismo porcentaje no te cumplía, con esto pues a la distancia, pues mucho más porque siento que a veces, en las reuniones yo les he llegado a decir: ¡muchachos no estamos de vacaciones!”.

Docente G de Primaria: *“Yo creo que como maestro es importante ser empático ante las situaciones y hacer una escala estimativa de acuerdo con la participación del alumno que nos envió las evidencias, pero no reprobar a ningún niño, no tener alumnos reprobados porque no sabemos qué situaciones están pasando, yo le comento bueno mi experiencia, todos me están mandando evidencias, a lo mejor una semana después a lo mejor un día después o a lo mejor al momento, pero debemos ser empáticos porque no sabemos las situaciones que están viviendo”*.

Docente MJ de Secundaria: *“Se maneja la flexibilidad, pero ese es el acercamiento para tranquilizarlos, para que ellos también puedan desarrollarse y hay jóvenes que han respondido favorablemente, y hay otros jóvenes que han respondido un poquito estresados pero porque la situación económica está afectando mucho”*.

Docente MJ de Secundaria: *“Lo que me entregan los muchachos, lo que sea lo que ellos me entreguen, sobre eso yo voy a evaluar y voy a dar una valoración. Yo les evalúo a través de rúbricas o también de una autoevaluación”*.

Docente L de Secundaria: *“Sigo cambiando estrategias... se está analizando cómo pudiera hacer el examen... trimestral, si les das tiempo, si no les das tiempo, si es por medio de un trabajo de investigación, que si te lo entregan o no te lo entregan...”*

Docente J de Preescolar: *“Tuve que cambiar a un modelo donde se dé prioridad más a las competencias en sí y, también realizar evaluaciones más encaminadas a la cuestión oral, porque ellos son pequeños... es mejor darle prioridad a las competencias”*.

Docente L de Secundaria: *“Yo en mi caso atiendo ahorita a 100 alumnos, entonces imagínate 100 alumnos, el saber su nivel de aprendizaje, el saber qué tanto están logrando en este momento de distancia, a mí me quedan muchas dudas como profesional... porque ves que hay alumnos que sí muy muy aplicados y están muy al pendiente de todo, sí se preocupan porque lo vives, porque te preguntan muchas cosas y hay quienes no te preguntan nada y hay quienes ni se reportan y hay quienes no se conectan, y los tienes en un grupo de WhatsApp donde dices yo aquí los tengo a todos cautivos verdad, porque están ahí presentes en un grupo de WhatsApp, pero por ejemplo citamos a una*

reunión y no se conectan, pones alguna indicación y no te dicen nada hasta que no les preguntas y no te mandan el trabajo o la tarea, lo que hayas encargado no lo mandan y hasta la fecha hay quienes no han mandado absolutamente nada, entonces es preocupante”.

Lo emocional debe considerarse como parte de la evaluación (Flexibilidad y empatía son dos elementos clave para adecuar la evaluación y reconsiderar los aspectos cualitativos de la misma).

Docente L de Secundaria: “Al momento de calificar pues sí, a veces si dices bueno es que este muchacho nunca se reportó, nunca hizo nada pero también ponernos en la cuestión emocional de ellos... qué están viviendo pues no lo sabes a ciencia cierta”.

Docente J de Preescolar: “Creo que he cambiado en la cuestión de didáctica y en evaluar más cualitativamente porque sin duda los alumnos tienen diversas dificultades”.

Docente MJ de Secundaria: “Se maneja la flexibilidad, pero ese es el acercamiento para tranquilizarlos, para que ellos también puedan desarrollarse y hay jóvenes que han respondido favorablemente y, hay otros jóvenes que han respondido un poquito estresados pero porque la situación económica está afectando mucho”.

Docente L de Secundaria: “Ir dando seguimiento a cómo vas llevando ese contenido de tu materia, esos aprendizajes esperados, el que las actividades que se les manden a los alumnos pues sean las precisas y concretas y, que realmente reflejen lo que ellos pudieran haber aprendido... tampoco atiborrarlos... bombardearlos de tantas cosas... porque realmente no sabemos cómo está su estado emocional”.

Sensibilidad ante todo (Los docentes reflexionan sobre las implicaciones y efectos emocionales que puede conllevar el proceso de evaluación, especialmente con relación a la decisión implícita en la asignación de la calificación cuantitativa).

Docente de secundaria: “A mí ya también me empezó a preocupar... en cuanto a la evaluación de mis alumnos... como dice un maestro: no les vamos a regalar calificaciones; no se trata de regalar... son momentos que... no los habíamos vivido”.

Docente L de Secundaria: “*Hay quienes no lo toman muy, muy a pecho... y pudiéramos estar afectando, entonces sí, sí yo recomendaría que hay que ser cautelosos también al momento de evaluar...*”.

Docente L de Secundaria: “*Es mucha la presión de uno como maestro, no sabemos cómo cada ser humano, cómo lo tome, cómo le cae, cómo lo toma, entonces es algo riesgoso... ser muy cautelosos y, al momento de evaluarlos pues tener esa sensibilidad de evaluación, yo creo que ahorita las evaluaciones en todos los niveles llevan mucha sensibilidad*”.

El plagio es nuevamente inquietud para los docentes (Las nuevas tecnologías facilitan el plagio en la entrega de las tareas escolares, esta situación presenta retos actuales para la revisión de los trabajos que realizan los estudiantes).

Docente L de Secundaria: “*La mayor dificultad que te enfrentas como maestro es la revisión de lo que pides, porque tienes que estar pegada a una computadora, leyendo las cosas que te mandan... si te las mandan por computadora hay quienes te mandan lo mismo que hizo el otro y se ponen de acuerdo...*”.

Docente A de Primaria: “*Cómo saber si son ellos los que lo hicieron, puede haber mucha copia, puede ser que sea mamá o papá los que la hicieron, para apoyarlos en el tiempo, entonces es muy difícil sacar un porcentaje de lo que se está aprendiendo, yo sé cuántos y quiénes me han entregado los trabajos pero no sé si sea real ese porcentaje de aprovechamiento*”.

Algunas estrategias antiplagio no funcionan (Resulta difícil contrarrestar el plagio renunciando a los avances tecnológicos).

Docente L de Secundaria: “*A veces dices bueno pues que lo escriban y, luego la letra es la dificultad, hay quienes hacen la letra más chica que no le entiendes, ilegible la letra... luego revisar... 100 trabajos... sí es algo pesado*”.

La corrección de tareas: el ciclo que no cierra (Como parte de la evaluación, el docente revisa las tareas de los estudiantes, envía las observaciones y correcciones pero difícilmente hay respuesta, lo que vuelve complicado el proceso de retroalimentación.)

Docente L de Secundaria: *“De esos diez, por ejemplo, tres responden... esa tarea y luego ya en la siguiente ya no te vuelven a responder... entonces tienes que estar implementando estrategias continuas”*.

Docente L de Secundaria: *“Las correcciones... al momento de corregir algo... se los mandas decir pero... la retroalimentación pues a veces la dejas nada más que se queden ellos, ya no te la vuelven a mandar...”*.

Con relación a la planeación (La planeación se volvió una actividad clave para orientar la práctica docente en un ambiente educativo de gran incertidumbre).

Docente MJ de Secundaria: *“Tuvimos que planear, fue una planeación de emergencia”*.

Docente L de Primaria: *“Ha sido como muy revuelto en la administración del tiempo... tengo estas actividades en mi casa pero también dices: tengo que hacer esto otro; de los niños tengo que revisar las actividades de planear, yo siento que ahora llevamos más planeación, como que dedicamos más tiempo a planear las actividades por la distancia.*

Docente MJ de Secundaria: *“Tengo la claridad y tuve la claridad siempre de que si nosotros sabemos planear, si sabemos qué es lo que nos pide el programa y, si sé qué es lo que yo quiero aportar al programa y, fundo, mezclo eso, y hago mi propuesta pedagógica, en base a la planeación, sé que no me voy a perder”*.

Estrategias de uso de recursos tecnológicos (Videos, Classroom, Zoom) (Los docentes implementaron estrategias docentes emergentes, en la medida en que lograron consolidar sus habilidades tecnológicas, transitaron de la emergencia a la innovación, planeando y diseñando las actividades escolares).

Docente L de Secundaria: *“Fue algo muy imprevisto y, en esa situación... surgieron estrategias y acciones también imprevistas, improvisadas realmente”*.

Docente L de Secundaria: *“El mandar las tareas... tienes que utilizar muchas estrategias donde lograr que los muchachos respondan en esta nueva modalidad... para ellos emocionalmente es difícil... también nosotros los maestros porque de pasar de tener un contacto físico, el poder ver la expresión, la*

cara, la voz... a nada más por medio de un micrófono o... a través de una pantalla, eso también cambia totalmente”.

Docente J de Preescolar: “Sí he cambiado mucho, soy un poco más flexible y comprensiva con ellos, ver también qué estrategias puedas utilizar... porque cada alumno está presentando situaciones muy diversas”.

Docente L de Secundaria: “La mayoría de nosotros mandamos videos donde viene alguna clase y, sobre esa clase. Haces alguna actividad que lleve a la reflexión de los alumnos, hacia lo que está manejando la clase en el video”.

Docente P de Primaria: “Cada quien usa lo que le sirve, otra dice yo con el classroom y... un profe que le dio por la tecnología, sube videos todos los días. Imagínate esa preparación de hacer todos los días videos de la clase y, luego el viernes se conecta con el grupo, es una chamba y, tiene un grupo de papás y un grupo de alumnos y dices: ¡Wooooow! Nadie te obliga, no hay un documento que te diga conéctate a Zoom... sólo te dice que busques los cuadernillos o recursos que están a tu alcance, siento que muchos, no te voy a decir que todo, pero muchos han hecho eso y es de valorarse”.

Docente G de Primaria: “Yo me organicé, me capacité porque no sabía realizar videos, para elaborar los dos videos, con un tema en común. ¿Por qué son tema en común? Porque soy maestro multigrado, lo que implica atender a diferentes grados en un mismo grupo, en el ciclo 2019 - 2020 yo era el maestro de 1ero, 2do y 3ero, los cuales tenía a mi cargo, también apoye a los grupos de 4to, 5to y 6to con estos mismos videos, se realizaba una planeación por tema en común, contextualizado con el municipio de Cadereyta Jiménez y el Estado de Nuevo León”.

Conclusiones

Lo experimentado por los docentes en este tiempo de pandemia fue muy significativo, en un inició se vivió como caos, donde reinaba la desorganización, el estrés, estados de ansiedad y angustia como señalan Román et al. (2020). Esta situación disruptiva generó diferentes estrategias para lograr una adaptación educativa rápida y adecuada al

nuevo contexto de aislamiento social de la pandemia. El docente demostró que cuenta con recursos propios principalmente resilientes que le permitieron reestructurarse no solo en el plano educativo sino en el plano emocional.

Las estrategias utilizadas por los docentes para adaptarse al confinamiento se acentuaron en atender la problemática central que giró en torno al desarrollo de competencias tecnológicas para desempeñarse en la modalidad a distancia. Con este comportamiento por parte del docente se puede observar una estrategia de afrontamiento de resolución de problemas (Torres-Díaz et. al, 2021).

Los docentes vivieron la pandemia como una situación de gran estrés, que fue confrontado de manera inesperada, para lo cual no estaban preparados. La manera de afrontar esta situación fue identificando el problema principal que se vinculó con el desarrollo de competencias tecnológicas y digitales, que les permitieron dar respuesta a la nueva realidad educativa basada en una modalidad a distancia.

También realizaron ajustes en cuanto a la manera de afrontar las emociones involucradas en este proceso, se volvieron más sensibles hacia el alumnado y estrecharon los vínculos de trabajo con los padres y madres de familia. Tomaron conciencia de sus emociones volviéndose más empáticos y comprensivos, considerando las difíciles situaciones que los alumnos y alumnas vivían con sus familias. Recurrieron como mecanismo de afrontamiento a los principios éticos de su vocación para desde allí asumir un papel resiliente en su trabajo cotidiano. Lo anterior nos sugiere una estrategia de afrontamiento de reestructuración cognitiva (Torres-Díaz et. al, 2021).

Desde estos ajustes psicológicos, personales, familiares y profesionales, se dieron a la tarea de desarrollar estrategias emergentes pero a la vez creativas con respecto a su propia práctica educativa. La planeación, evaluación y la implementación de estrategias de enseñanza, fungieron como ejes organizadores del trabajo docente en época de gran incertidumbre educativa.

Se considera que el reto inicial de los docentes fue estructurar su práctica educativa ante la incertidumbre que representó la pandemia. Para ello fue necesario desarrollar competencias tecnológicas, digitales, y dar respuesta a las necesidades educativas generadas ante el confinamiento.

El ajuste psicológico implicó hacer frente a este reto de actualización emergente y necesaria, para ello los docentes construyeron esta respuesta en interacción con la comunidad educativa, acompañados por sus colegas y autoridades de manera colaborativa; aún y cuando la incertidumbre afectó a todos los actores educativos, mermando la capacidad de liderazgo de los mismos.

El docente realizó este ajuste psicológico afrontando los retos que afectaron su práctica, en la medida que logró mayor confianza en su actividad profesional basado en un mejor dominio de las habilidades tecnológicas, logró transitar hacia un proceso más reflexivo en cuanto a su práctica.

Esta reflexión lo llevó a discurrir sobre los temas de evaluación, planeación y estrategias de enseñanza, desde la óptica creativa en un contexto de modalidad a distancia.

En esta reflexión se observa una autocrítica en cuanto a los aspectos pedagógicos más vulnerables precipitados por la pandemia, y la posible repercusión en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

El significado de carácter ético en cuanto a la vocación del docente y como profesión de ayuda, fueron premisas relevantes para sostener el trabajo en época de incertidumbre y escenarios inéditos.

Las estrategias de afrontamiento de acción social, que implica encontrar soporte o apoyo emocional en los pares, se constato que sí lo hicieron, en cuanto a intercambiar ideas en torno a la práctica docente y la implementación de innovaciones tecnológicas, sin embargo, para encontrar apoyo socioemocional no se identificó este relevante aspecto.

Igualmente, el docente encontró formas de disminuir el estrés, esto implicó identificar un espacio personal y considerar sus propias necesidades: “Hay que cuidar nuestra salud”. Pero no tuvo la posibilidad de contar con un espacio social para la higiene mental, donde poder liberar las tensiones y emociones contenidas ante el estrés experimentado en su trabajo educativo.

Bibliografía

- American Psychological Association. (2015). Stress in America Snapshot. <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2015/snapshot.asp>.
- Ávila. B. Y.; Carbonell. C.; Salas. R. M. Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, vol. 6, núm. 12, 2021 Fundación Koinonía, Venezuela.
- Bermúdez, J., Pérez, A. M., Ruíz, J. A., Suárez, P., y Rueda, B. (2013). Psicología de la personalidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED/publicaciones.
- Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely S., Greenberg, N., y Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912 – 920.
- Bulás, M., Ramírez, A., Corona, M., Bulás, M., Ramírez, A., Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>.
- Caballero, C. C., y Campo, A. (Julio de 2020). Problemas de la salud mental en la sociedad: Un acercamiento desde el impacto del Covid-19 y de la cuarentena. *Duazary* (3), 1-3. doi:

- <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>
- Duque, L. G., y Duque, P. A. (2019). Prácticas pedagógicas una mirada a la formación profesional de enfermería - pedagogical practices: a look to the nursing professional education. *Revista de Investigaciones*. <https://doi.org/10.22383/ri.v19i33.127>.
- Durán, M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1 (1).
- Ebratt, D. D. A., y Olivera, N. A. G. (2021). En tiempos de coronavirus: ¿cuáles son los factores que aumentaron los niveles de estrés en los docentes? *Boletín Redipe*, 10(8), 422- 429.
- Gallego, Y., Gil, S., y Sepúlveda, M. (2018). Revisión teórica de estrés y distreses definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento. Recuperado de: <http://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/4229/1/REVISI%C3%93N%20TEORICA%20DE%20EUSTR%C3%89S%20Y%20DISTR%C3%89S%20DEFINIDOS%20COMO%20REACCI%C3%93N%20HACIA%20LOS%20FACTORES%20DE%20RIESGO%20PSICOSOCIAL%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20LAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO%2028102018.pdf>
- Gómez D, N. R. y Rodríguez F, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación. *Academic Disclosure*, 1 (1 special edition Covid-19), 216-234. Recuperado de: <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150/124>
- González, Y. (2020, 16 de septiembre). La educación post pandemia. *Opinión semanario universidad*. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/la-educacion-pospandemia>.
- Huang, Y., y Zhao, N. (2020). Generalized Anxiety Disorder, Depressive Symptoms and Sleep Quality during COVID-19 Outbreak in China: A Web Based Cross-Sectional Survey. *Psychiatry Research*, 288, Article ID: 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>
- Ion, G., Díaz, A. y Gairín, J. (2019) Developing the teachers' professional capital through research informed innovations. The experience of primary education teachers in Catalonia. Paper presented to the European educational research conference.
- Martínez, M. (2017, mayo 15). Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente. *Magisterio*, 83.

- <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience process- es indevelopment. *American Psychologist*, 56, 227-238
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., Baptista, P., González, M., Covarrubias, C., Rivera, M., Medina, L., Montes, L., Sánchez, L, y Ojeda, J. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicano: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie862435>.
- Mendiola, J. (2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/porque-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Muñoz, C. y Otálvaro, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, ISSN-e 2216-1201, 3(2), pp. 226-242.
- Llaneza, J. (2006). *Ergonomía y Psicosociología aplicada*. Manual para la formación del especialista (Séptima ed.). Lex Nova.
- OMS (2020). La Organización Mundial de la Salud caracteriza a Covid 19 como una pandemia, rescatado de <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>.
- Otero, J. M. (2015). *Estrés laboral y Burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*.
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. D. C. D. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Riso, W. (2006). *Terapia Cognitiva, fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Norma.
- Román F, Fores A, CalandriI, Gautreaux R, Antúnez A,Ordehi D, Calle L, Poenitz V,Correa KL, Torresi S, Barceló E, Conejo M, Ponnet V, Allegri R. Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2020; 1(1); 76-87. DOI: 10.1344/joned.v1i1.31727.
- Saldarriaga, O., Ledesma, M. J., Malpartida, J. N., y Diaz, J. R. (2022). Resiliencia docente en las escuelas públicas de Lima Metropolitana – Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28 (1), 261-274.

- Sandín, B., Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, (1), 39-54.
- Sprang, G. y Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. DOI:10.1017/dmp.2013.22.
- Tenorio, C. (2021). Entender la resiliencia docente. *Una mirada sistemática Rev. Innova Educ.* 3 (3), 187-197.
- Torres-Díaz, S.; Hidalgo-Apolo, G. y Suárez-Pesántez, K. (2021). Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la Covid-19. *Pol. Con. (Edición núm. 60)* 6 (7), 491-507. ISSN: 2550 - 682X.
- UNICEF (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*. Montevideo, UNICEF.
<https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>.
- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo-Urizar, A., y Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38 (1), 103-118.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., Ho, R.C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1729.
 DOI:10.3390/ijerph17051729.

Capítulo 5. Herramientas educativas y modelos de comunicación: El uso de la técnica del stand up como un recurso didáctico

Herramientas educativas y modelos de comunicación: El uso de la técnica del stand up como un recurso didáctico

*Juan Manuel Rivera Mendoza*¹³
*José Gregorio Jr. Alvarado Pérez*¹⁴
*Lewis Dawson Story Rodríguez*¹⁵

Resumen

Las necesidades actuales de los estudiantes plantean el reto de desarrollar nuevas estrategias que permitan una mejor interacción entre todos los actores del proceso educativo; en ese sentido, en este trabajo se analiza, desde una perspectiva fundamentada en los modelos de comunicación, el impacto que puede tener el uso de estrategias didácticas basadas en el humor, de forma específica, en la técnica del stand up en la construcción de un discurso académico apropiado para ser utilizado como una herramienta peda-

13. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://orcid.org/0000-0002-8207-5182>. juan.riveramnz@uanl.edu.mx.

14. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://orcid.org/0000-0002-4960-883X>. jose.alvaradopr@uanl.edu.mx.

15. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://orcid.org/0009-0003-0044-4090>. lewis.storyrd@uanl.edu.mx.

gógica. Con este propósito se evalúan las opiniones de expertos profesionales en el humor quienes, además, son docentes en el nivel superior y de profesores universitarios para conocer el impacto del uso del humor en clase y los beneficios que tiene su aplicación, con la finalidad de realizar una propuesta de un modelo de comunicación educativa donde el stand up sea utilizado con un propósito educativo.

Palabras clave: *Humor; Educación; Discurso educativo; Herramientas pedagógicas.*

Abstract

The current needs of students pose the challenge of developing new strategies that allow better interaction between all the actors in the educational process; In this sense, this paper analyzes, from a perspective based on communication models, the impact that the use of humor-based didactic strategies can have, specifically, on the stand-up technique, on the construction of an appropriate academic discourse to be used as a pedagogical tool. In this paper, the opinions of professional experts in humor who, in addition, are teachers at the higher level and of university professors are analyzed to know the impact of the use of humor in class and the benefits of its application, in order to carry out a proposal for an educational communication model where stand up is used for an educational purpose.

Keywords: *Humor; Education; educational speech; Pedagogical tools.*

Introducción

En la actualidad, las condiciones imperantes en el contexto educativo plantean el reto de encontrar nuevas estrategias didácticas que permitan generar las condiciones óptimas para el aprendizaje significativo y para el mejor aprovechamiento del alumnado (Domínguez-Carbajal, 2019). En ese sentido, una de las herramientas que puede utilizarse es la técnica, usualmente planteada desde un punto de vista humorístico, es la construcción de un discurso educativo fundamentado en el stand up; el cual, de emplearse de manera estratégica, puede dar inicio a una rutina que busque el aprendizaje de una audiencia específica, en este caso, de los estudiantes universitarios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2016) a través del documento titulado *Marco conceptual para la evaluación de las competencias* recomienda a todos los países miembros adaptar sus sistemas educativos buscando que los alumnos adquirieran habilidades y capacidades con un enfoque basado en competencias, donde el mismo se reflejará a través de evidencias. Se busca cambiar el paradigma de una educación basada en la enseñanza a una en el aprendizaje, donde de inicio al alumno aprendiera a aprender.

Cuando se explicó el cambio de paradigma de una educación basada en la enseñanza a una en el aprendizaje se estableció que en la primera el responsable de la educación era el maestro y una de sus funciones principales era la enseñanza. Mientras que en el nuevo paradigma se indica que en la educación basada en el aprendizaje el responsable de este es el alumno (que tenía la habilidad de aprender a aprender) y que el maestro se convertía en un facilitador, asesor o tutor (Agurdín-Vázquez, 2013).

Sin embargo, este cambio de paradigma plantea diversos cuestionamientos relacionados con la efectividad de estos modelos. En primera instancia, es posible determinar que resulta sencillo decir quién es

ahora el responsable del aprendizaje; sin embargo, resulta complejo establecer patrones de cómo esto se desarrolla dentro de las aulas; es decir, desde este modelo se sostiene que el estudiante debe adquirir la habilidad de aprender a aprender, empero, no se indican técnicas o estrategias específicas para lograrlo.

El proceso educativo (independientemente si la fuente de información es el maestro, un libro, internet o cualquier otra) puede ser considerado un proceso de comunicación y ser enmarcado dentro de los modelos actuales correspondientes a esta disciplina. La comunicación es un sistema donde todos los elementos son interdependientes por lo que su análisis no se da en un vacío, ni de manera aislada, sin considerarlos a cada uno de estos (Rivadeneira, 1997).

En este sentido, al decir que en una educación basada en el aprendizaje el responsable de este era el alumno puede desencadenar una mala interpretación del proceso (Pineau, 2017). En la educación basada en la enseñanza el responsable de esta era el maestro, desde una perspectiva comunicativa, es posible indicar que este funge directamente como el emisor. Situación contraria se da al tratar de explicar el nuevo paradigma, ya que al indicar que el responsable del aprendizaje es el mismo alumno se presentó, en algunos casos, una incorrecta interpretación (precisamente por no explicar cómo se da el aprendizaje y aislar todos los elementos que intervienen en un proceso educativo) ya que el alumno no es el aprendizaje.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje, analizado desde un enfoque comunicativo, se considera que el alumno es un receptor y el aprendizaje es el efecto. Al considerar el aprendizaje como efecto todos los elementos del proceso contribuyen al mismo de manera interdependiente.

Con fundamento en los conceptos anteriormente expuestos, el objetivo del presente artículo no es hacer un análisis crítico de la eficiencia de la educación en México, sino realizar una observación respecto al cómo se explicó e interpretó el nuevo paradigma del enfoque basado en el aprendizaje y en las competencias, ya que afecta directamente en

el análisis de la educación como un sistema dentro de un proceso comunicacional. Se busca describir un modelo aplicable al proceso de comunicación educativa, en el que, además, se analicen las relaciones de interdependencia entre los diversos elementos de este al utilizar una estrategia educativa sustentada en el humor como parte de una educación basada en el aprendizaje.

Antecedentes: Perspectiva teórica

A) Nuevas necesidades de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro del proceso educativo intervienen diversos actores que trabajan en conjunto para lograr el aprendizaje; entre estos se encuentran la institución educativa, la cual además alberga a los profesores quienes, entre sus principales funciones, deben guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos, dentro de este proceso se considera también la participación de los padres de familia como apoyo para sus hijos.

Correa, Abarca, Baños y Aorca (2019), respecto a la figura de los estudiantes, sostienen que “los modelos educativos más recientes van en la dirección de centrar el currículo en el aprendizaje, que el centro [del proceso] es su formación como ciudadanos de la sociedad del conocimiento, que lo que se busca es su bienestar, su desarrollo o empoderamiento”; sin embargo, advierten que con frecuencia, los estudiantes “suelen ser objeto y no sujeto activo en los procesos de diseño de las reformas educativas”.

Actualmente, las necesidades de los estudiantes y las nuevas formas de interacción con los docentes exigen que estos últimos se mantengan en la búsqueda constante de estrategias que les permitan vencer las barreras existentes con estos. Díaz-Barriga, Soto y Díaz (2015) afirman que entre los temas más recurrentes entre el estudiantado se encuentra

la crítica a la cátedra magistral como la única opción para la enseñanza; además destacan que los alumnos son capaces de detectar la falta de formación de los profesores, la carencias en el uso de la tecnología y la ausencia de estrategias bien fundamentadas para la enseñanza.

En este mismo escenario Díaz-Barriga y Barrón (2017) sostienen que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje incremente su calidad, “es necesaria la participación de estudiantes y docentes”; respecto a esto sostienen que “se puede decir que los estudiantes tienen dos cualidades, una es la actitud que hace alusión a la forma de actuar como el comportamiento, la disciplina y el querer aprender, y por otro lado la aptitud, condición que permite a las personas desempeñarse adecuadamente en una actividad y poder desenvolverse correctamente en el estudio”.

Para el desarrollo de las actitudes correctas para el aprendizaje, los profesores deben —en su papel de facilitadores— crear experiencias que permitan que los estudiantes relacionen el contenido de las unidades de aprendizaje con situaciones de la vida diaria donde se pueda aplicar el conocimiento y las competencias desarrolladas en clase. Al respecto, Eiriz y Guerra (2017) indican que “el método o los métodos seleccionados en cada clase para la realización de las acciones, tienen que responder a las posibilidades reales que poseen los estudiantes para relacionar el contenido nuevo con el ya conocido”.

Que los estudiantes cuenten con las actitudes óptimas para su aprendizaje depende, tal como lo mencionan Díaz-Barriga y Barrón (2017) “de las motivaciones extrínsecas, pero sobre todo de las intrínsecas. Los estudiantes tienen ganas de aprender para crecer como personas, por interés propio e influenciados por ellos mismos y por las motivaciones que tengan a largo plazo; sin embargo, advierten que “es necesario que la trilogía del aprendizaje tenga un equilibrio, es decir, el rendimiento académico no solo depende del estudiante, igual de importantes son los docentes como los padres que influyen al estudiante a la superación personal para lograr el éxito académico”. Los

estudiantes son “agentes dinámicos” y participan en “los procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno”.

Suárez, Vélez y Londoño (2018), en relación al papel de los profesores en este esquema, afirman al abordar lo que denominan como “procesos pedagógicos innovadores” que estos son “productos de la creativas de los involucrados en el proceso educativo, buscan nuevas formas de enseñar y aprender ante un mundo complejo y dinámico”. En este sentido, la educación puede ser entendido como un proceso comunicativo, los autores determinan que es “un proceso y de interacción social en el cual el docente guía al estudiante en la adquisición de la cultura, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir de forma responsable en el desarrollo social y el cambio de la realidad”.

Para el desarrollo de las habilidades consideradas en un plan de estudios y para la adquisición del conocimiento propio de una unidad de aprendizaje, el docente, en su papel de emisor o fuente de conocimiento, “debe generar en el aula un ambiente que invite a todos a observar, investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no solo a seguir lo que él hace o dice” (Gómez, Muñoz y Londoño, 2019). En este esquema, el rol del docente evoluciona para convertirse en “un mediador entre el estudiante y el ambiente, siendo el guía o acompañante del estudiante, mostrándole al estudiante que él es una gran fuente de conocimiento”.

B) El humor como una “amalgama” entre la experiencia y el aprendizaje

El criterio de una persona, es decir el conjunto de conocimientos adquiridos, permite codificar y decodificar mensajes (crear o interpretar);

es definido por Lerma-Jasso (2001) como “la norma para discernir entre lo verdadero y lo falso; es la clave para decodificar la verdad impresa en realidad”. Este se forma a través de experiencias (propias o ajenas) durante toda la vida. Considerando lo anterior se pueden establecer las siguientes proposiciones, tal como sostiene Fontanilla (2021):

- a) Se considera que el aprendizaje se obtiene a través de experiencias propias o ajenas que se relacionan con lo que ya se conoce.
- b) Adquirir información no es aprender hasta que esta no se relacione con los conocimientos ya adquiridos y se interprete una funcionalidad
- c) Las experiencias que provocan aprendizaje son de primera, segunda y tercera mano

Actualmente, se tiene la creencia de que las personas pueden desarrollar un mejor aprendizaje si este se adquiere de manera práctica a través de la experiencia. El sistema educativo actual basado en el aprendizaje busca que los estudiantes demuestren la adquisición de competencias y/o habilidades a través de evidencias, sin embargo, en ocasiones estas no están diseñadas de manera correcta o no tienen una relación directa con lo que se espera que el estudiante sea capaz de desarrollar. Aunado a esto, dentro del aula no existen las condiciones apropiadas para el aprendizaje significativo de los estudiantes, de tal forma que las evidencias se limitan a la entrega de recursos que no indican de forma clara el crecimiento académico del alumnado.

Para la creación de un ambiente óptimo para el aprendizaje y para el mejor aprovechamiento de los estudiantes es necesario que existan las condiciones idóneas para que estos sientan confianza y disposición para apoderarse de los conocimientos transmitidos por el profesor que le permitan el desarrollo de las competencias indicadas en un pro-

grama educativo. Kanovich (2008), al respecto indica que “las condiciones teóricas recientes enfatizan la necesidad de considerar la emoción, la espontaneidad, el placer y la ética como elementos fundamentales de la experiencia educativa”.

Una de las herramientas para lograr este fin es el manejo estratégico de recursos humorísticos dentro del salón de clase; Kanovich (2008) sostiene que “el valor del humor en la enseñanza no ha sido suficientemente reconocido ni investigado y, en general, no es un elemento frecuente en la práctica docente, fenómeno que se agudiza a medida que avanzamos en el sistema educativo”; la autora enfatiza que “en las aulas, la risa está en peligro de extinción”, porque los aspectos preponderantes dentro de las clases son “la seriedad, la solemnidad, el aburrimiento y la rutina, despertando la preocupación de diversos autores que han señalado los riesgos y amenazas de los mismos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.

En relación con el concepto del humor y su aplicación al contexto educativo, Bolaños (2010) menciona que “la posición de la risa en el enunciado se considera una forma de colaborar en la dinámica, ya que cumple con el objetivo de regular la conversación al servir de indicador de toma o finalización de turno, de dar apoyo o pedirlo”, es decir, permite que la comunicación fluya de forma más eficiente. Por su parte, Fernández-Poncela (2019) encuentra en su investigación que con el humor uso aparece la sensación en los estudiantes de estar “relajados, tranquilos, y sin estrés”.

De la misma forma, Fernández-Poncela (2012), sostiene que el humor, al aplicarlo en el contexto educativo, reduce el estrés y se tiene una mejor relación mejor con personas difíciles y además se potencia la creatividad y la iniciativa en los estudiantes. El uso del humor, además de propiciar un mejor ambiente educativo, mejora las interacciones en el aula y actúa en la personas de forma positiva; Fernández, Gloria y Jiménez (2006) señalan al respecto que “el humor es una herramienta que nos sirve para edificar mundos más confortables, embelleciendo nuestras vidas, inmunizándonos y actuando como calmante”.

Hollman (2012) indica que el uso del humor no se limita solamente al discurso; este puede tener diferentes perspectivas. Por ejemplo, cuando este se combina con recursos gráficos puede generar materiales que resulten más atractivos para los estudiantes. Jaúregui, Narváez y Fernández (2009) dicen que, en ocasiones, el humor puede no ser necesariamente intencional; sin embargo, a partir de una actitud positiva se logra que el humor fluya de forma natural y esto mejora la interacción. Además, Madrid (2015) se muestra a favor del uso del humor y la risa, puesto que tiene beneficios psicológicos e incluso en la salud física; aunque hay poca orientación al uso educativo.

Finalmente, resulta importante continuar realizando investigación relacionada con el uso educativo de los recursos humorísticos; puesto que estos “nos permiten enfrentarnos a una situación difícil sin dejarnos secuestrar por emociones negativas” (Ruiz, López y Sevilla, 2009). Y con ello, terminar con la tendencia negativa alrededor de estas herramientas ya que “muchos profesores se niegan a utilizar el humor como método para el aprendizaje de forma eficaz y creativa, ya que siempre se tiene el miedo de que la clase se convierta en un sinsentido o que se les vaya el control de las manos, ya que se piensa que el aprendizaje es una cosa muy seria”

C) El stand up desde la perspectiva de la educación y la comunicación

El stand up es un estilo dentro de los monólogos cómicos; se considera que quien lo realiza no necesita un escenario, ni vestuario, es él mismo. Carter (1989) establece que las premisas que debe cumplir son el ser coloquial, aparentar cercanía con la audiencia, no requiere que quien lo presente lleve un vestuario específico y este debe de hablar de lo que conoce de una manera breve y eficaz. La autora del texto *Stand up comedy: The Book* indica que los temas en una rutina bajo esta técnica deben abordarse con fundamento en experiencias personales.

La estructura básica consta de tres partes 1. Premisa, 2. Nudo y 3. Remate. En la premisa no se busca ser gracioso, se menciona el tema y se establece un sentimiento sincero respecto a ello. A través del nudo se desarrolla y valida el tema. Es en el remate donde viene la parte graciosa o el chiste. Existen algunos elementos como los nexos que unen una idea con otra, el call back donde se retoma un remate anterior, o el running gag donde se recupera el chiste. Dentro de este monólogo la comunicación no verbal a través del “acting” permite respaldar la parte verbal.

Desde la perspectiva de la comunicación, la construcción de un discurso educativo en el que se utilice como base la técnica del stand up puede ser analizado desde distintas teorías que pueden explicar su utilidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas teorías es la de acción comunicativa, la cual tiene como características principales la racionalidad comunicativa y la crítica al funcionalismo.

Jürgen Habermas es quien desarrolla esta teoría en 1981, siempre haciendo referencia a la racionalidad, la Teoría de la acción comunicativa es de las obras que mayor trascendencia tienen, en esta teoría se logra comprender el concepto de sistemas. Surge del proceso empírico de la observación de la evolución de la sociedad, donde el hombre se realiza dentro del mundo.

En la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1981) realizó un detallado análisis sobre la teoría de la acción y los componentes claves de la misma, los cuales clasificó en tres apartados: analizar el concepto de racionalidad; evaluar la concepción de una teoría de la comprensión en la interacción social y analizar los fundamentos para derivar en una nueva teoría crítica.

Según el análisis de Garrido (2011), para Habermas, una acción comunicativa está relacionada con “el desarrollo de la intuición de que el lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento”; por lo tanto “en el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra”.

Por otro lado, el autor señala que aspectos o cuestiones de significado no pueden desligarse de aquellas que se relacionan con la validez de un mensaje; al respecto Garrido (2011) indica que “a través de este supuesto, lo básico de la teoría del significado es saber qué es lo que se quiere decir o, en otras palabras, cómo entender el significado de una expresión lingüística y bajo cuáles contextos esa expresión poder ser aceptada como válida”.

Desde esta perspectiva teórica, al trasladarse al contexto educativo, es posible interpretar que los profesores, al tener claro qué es lo que quieren decir, deben buscar aquellas estrategias que le permitan a los estudiantes lograr el mayor grado de comprensión de estos mensajes, de lo contrario, estos no tendrán el efecto deseado, en este caso, el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Esto es relevante en el sentido de entender el significado de una expresión lingüística en términos de su uso. Bajo esta perspectiva es posible señalar que existe en las emisiones lingüísticas una orientación de validez, la cual pertenece a las condiciones pragmáticas, ya no sólo al entendimiento, sino a la propia comprensión del lenguaje. En ese sentido, en el lenguaje posee una dimensión del significado y una dimensión de la validez que están íntimamente unidas unas con otras (Garrido, 2011).

Habermas (1981), indica que “todo acto de habla (considerado en conjunto) poder ser criticado como no verdadero en lo que concierne al enunciado hecho, como no correcto en lo que concierne a los contextos normativos vigentes, y como no veraz en lo que concierne a la intención del hablante”. Desde este concepto, es importante que en la construcción de los mensajes se defina la “pretensión de verdad semántica” para garantizar, desde la teoría del significado planteada por el autor, que exista una comprensión del mensaje.

En la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1981) plantea los fundamentos de una teoría comprensiva para explicar las dinámicas de interacción social, las cuales deben de ser reconocidas de forma intersubjetiva. Asimismo, dentro de las orientaciones de las acciones de

los sujetos se encuentran funciones implícitas necesarias para la sociedad, lo cual las vuelve un factor determinante en el proceso de socialización.

Al analizar los conceptos de la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981) es posible identificar varios aspectos clave que permiten comprender a profundidad el planteamiento del autor. En primera instancia, tal como lo analiza Garrido (2011), se parte de la premisa de que la acción comunicativa “es una parte de la acción social”; basado en este concepto es posible identificar los siguientes elementos presentes en esta teoría:

- Integra la filosofía del lenguaje haciendo una crítica al capitalismo, además retoma la interacción social por medio del lenguaje, considerándola como una dimensión constitutiva.
- Plantea que los cambios deben darse entre por medio de la interacción entre los sujetos para llegar al entendimiento
- Analiza la racionalidad, pero ya no por medio de la filosofía con respecto a opiniones y acciones de los individuos, sino que ahora refiere hacerlo de manera amplia en una dimensión social en torno a la interacción humana.
- Habermas propone un “mundo de vida” compuesto por tres aspectos: la sociedad, su cultura y la personalidad con lo que se interpretan las interacciones sociales de los individuos y cómo se estructuran en un modo de ser de los sujetos.
- Habermas formuló la tipologización de la acción social, llama acción estratégica o teleológica a la que se asocia a una finalidad en conciencia. Menciona una acción regulada por las normas, legitimadas por los sujetos que integran la sociedad, también reconoce la acción dramaturgica, donde hay una manifestación de la subjetividad individual y por último la acción comunicativa, donde a partir de la comunicación lingüística los sujetos efectúan acciones para relacionarse interpersonalmente.

Asimismo, el proceso de construcción de un discurso educativo basado en la técnica del stand up puede explicarse bajo los conceptos de la teoría de usos y gratificaciones, la cual explica que las audiencias reciben gratificaciones al utilizar los medios de comunicación (McQuail, 1994; Dhir, et al. 2017; Parmelee y Roman, 2019). De igual forma, es una herramienta que explica el porqué de los motivos respecto al consumo de medios, tradicionales o digitales, por ejemplo medios o redes sociales (Choi, et al., 2016; Hur, et al. 2017; Plume y Slade, 2018; Ho y Gebsumbut, 2019). La Teoría de Usos y Gratificaciones indica que los usos de diferentes tecnologías cubren diferentes necesidades muy diversas.

Básicamente, esta teoría, indica que el uso de las redes sociales se determina por las gratificaciones derivadas de su uso que pueden agruparse en diversas categorías, siendo las más relevantes: Compartir información, socialización, entretenimiento, auto-expresión y compañía (Choi, et al., 2016; Hur, et al. 2017; Plume y Slade, 2018; Kim, Lee, y Contractor, 2019; Ho y Gesombut, 2019; Bu, Parkinson y Taichon, 2020). En este trabajo, los Usos y gratificaciones se miden con los siguientes componentes: El humor como generador de confianza, la libertad de expresión, Motivación y manejo del humor y Entendimiento del contenido.

Respecto a los elementos que considera esta teoría, se pueden mencionar como indica González (2018), el supuesto de que los individuos que pertenecen a una audiencia específica, no son participantes pasivos, sino que por el contrario se identifican como participantes activos.

Las necesidades de los individuos pertenecientes a la audiencia pueden ser de aspectos variados, por ejemplo, necesidades, expectativas o valores personales, esos se pueden conceptualizar como tendencias individualizadas como mencionan Palmgreen y Rayburn (1985). Como indica Krampen (2000), la interacción entre las creencias y valores de la audiencia en forma particular y las expectativas que ellos tienen, son primeramente evaluadas de forma afectiva vinculada a sus necesidades.

La teoría fue diseñada, como menciona Ruggiero (2000), principalmente enfocada en el consumo de medios como la televisión o la radio, pero en tiempos recientes se utiliza en medios digitales. Como mencionan Raney, Smith y Baker (2006), existe evidencia que indica que las motivaciones presentes en los individuos pertenecientes a la audiencia, se pueden medir en una escala en cuanto a la cantidad de horas de consumo del medio.

Metodología

Para la recolección de los datos relacionados de este proyecto de investigación se recurrió a diversas técnicas; entre estas, se encuentra la entrevista a profundidad y la entrevista semi estructurada grupal. En este caso, se diseñó una guía de preguntas que orientan el desarrollo de las entrevistas; sin embargo, este más que un formato limitativo, estaba enfocado en abarcar los temas fundamentales dentro de los cuestionamientos a los expertos considerados.

En lo que respecta a la selección de los expertos participantes, se buscaron perfiles de profesionales que, en su desempeño, cuenten experiencias tanto en el ámbito docente y/o educativo y que, además, se desempeñen de manera profesional dentro de la comedia y de la actuación. Se estableció perfil puesto que los participantes son expertos en la construcción de discursos cuyo objetivo va más allá de hacer reír o entretener; su principal objetivo es establecer un vínculo estrecho, afectivo y empático con su audiencia que les permita transmitir un mensaje de manera más efectiva. La muestra corresponde a tres expertos que cuentan con las características anteriormente mencionada; entre estos se encuentran:

- Renán Moreno: Actor, director y productor de teatro en Monterrey, Nuevo León; cuenta con una experiencia de más de 35 años en el

ámbito teatral; así mismo, es profesor en el nivel superior y productor de radio y televisión.

- Marco Polo: Comediante y actor de teatro, cuenta con una experiencia de más de 15 años. Escritor de varias obras y representaciones teatrales.
- Alejandro González: Profesor en la Universidad Autónoma de Nuevo León; organizador e instructor en cursos para el Gobierno del Estado de Nuevo León en el área de artes escénicas; organizador de múltiples eventos culturales.

Por otro lado, se realizó una entrevista grupal con profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León que, de manera previa, participaron en un curso donde se analizó la técnica del discurso para una rutina de stand up con el propósito de aplicarlo como un recurso didáctico dentro de su práctica docente y, con ello, generar una mejor interacción con sus estudiantes. En total, se contó con la participación de 6 profesores. El curso consistió en un total de 4 sesiones en las que se abordaron distintos aspectos teóricos y prácticos relacionados con esta técnica.

Resultados

A) Perspectiva de los profesionales del humor

El humor, desde el punto de vista de los participantes, se define como una herramienta que permite lograr establecer un contacto más estrecho con otras personas o con los miembros de una audiencia; principalmente, porque el lenguaje simple permite lograr un vínculo desde lo cotidiano que, al mismo tiempo, logra tener un mayor repercusión en la memoria de la persona. Por otro lado, este tipo de recursos permite a las personas alcanzar la plenitud, puesto que el humor provoca que un ser humano proyecte de una mejor manera su conocimiento;

es decir, es una alternativa para la transmisión de ideas. Los comentarios de los participantes en este estudio permiten concluir que el humor puede ser considerado como un valor agregado dentro del proceso comunicacional.

Cuadro 1. El concepto del humor

Entrevistado	Respuesta
Renán Moreno	Hacer contacto con la gente, hablar con simpleza
Alejandro González	Es algo fundamental en las personas para alcanzar la plenitud
Marco Polo	Es una vía de comunicación, una alternativa para transmitir ideas es una catarsis

Al analizar las funciones del humor consideradas por los expertos, se encontró que este puede ser utilizado como una herramienta para la “venta” de ideologías o conceptos y que, al mismo tiempo, produce libertad, confianza y propicia el intercambio de ideas. Por otro lado, los expertos consideran que el humor genera empatía e incrementa el respeto, puesto que permite la generación de acuerdos interpersonales; además, ayuda a superar dificultades y provoca cambios positivos en las personas. El manejo del humor como parte de una clase o de una unidad de aprendizaje, genera conexiones más estrechas entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la empatía y la disciplina. Otro aspecto importante señalado por los participantes es que el humor “humaniza” al docente y le permite enseñar adecuándose a las características y necesidades de los estudiantes”

Cuadro 2. Funciones del humor

Entrevistado	Respuesta
Renán Moreno	Vender ideas o conceptos, para conocer a las personas, identificar personalidades, produce movimientos sociales, da libertad, confronta, concientiza, genera retroalimentación

Alejandro González	Hacer mejores personas, incrementa el respeto, es terapéutico, tiene la función de integrar, genera empatía, genera acuerdos, mejora la comunicación interpersonal, facilita el entendimiento en las relaciones interpersonales, mejora la salud, ayuda a superar dificultades, humaniza, transforma a las personas de forma positiva
Marco Polo	Sirve para romper la tensión y captar la atención, ayuda a mostrar las emociones, genera conexiones, genera empatía, crea disciplina, el maestro puede identificar personalidades de los estudiantes, muestra la personalidad de los estudiantes, humaniza al docente

Al evaluar las aplicaciones educativas del humor, las opiniones de los expertos participantes indican que este puede ayudar a los docentes a conocer mejor a sus estudiantes; les permite identificar sus características y, con ello, mejorar su discurso. Además, identifican que el humor genera empatía y facilita el aprendizaje; mientras que en otros casos elimina el terror a participar. Sin embargo, los expertos, resaltan la necesidad de que los profesores reciban capacitación para emplearlo de manera adecuada y así generar mayor confianza, empatía e interés en clase.

Cuadro 3. El humor como un recurso pedagógico

Entrevistado	Respuesta
Renán Moreno	De debe ser cauteloso, utilizar una estructura, genera confianza, genera vínculos, relaja, genera atención, identifica características particulares en estudiantes, genera empatía, es necesario
Alejandro González	Facilita el aprendizaje, genera mejores interacciones, elimina el temor a participar, facilita las clases, ayuda a “romper el hielo”, genera empatía, se deben preparar los docentes para hacerlo de forma metodológica,

	ayuda a tomar más en serio las clases, acerca al estudiante al docente, se debe usar cuando se domina el tema, propicia una mejor dinámica en clase, genera interés
Marco Polo	Capta la atención de los alumnos, mejora el discurso, mejora las dinámicas en el grupo, genera interés, genera disciplina, genera empatía

El humor, tal como lo establecen los expertos entrevistados, es una habilidad de puede aprenderse y desarrollarse y, al hacerlo, puede ser aplicado en el contexto educativo. Sin embargo, los participantes resaltan la necesidad de que los docentes muestren la disposición y las actitudes para aprender el método para generar humor; de esta forma, su aplicación se dará de manera más natural. Además, los participantes resaltan que, para el correcto funcionamiento de las herramientas humorísticas, es necesario que los docentes tengan la mente abierta y conozcan los temas sobre lo que hablarán en clase.

Cuadro 4. Aprendizaje del humor

Entrevistado	Respuesta
Renán Moreno	Se requiere disposición, se pueden aprender estructuras para generar humor
Alejandro González	Si se conocen las estructuras se puede hacer humor o trabajar utilizando el humor, se requiere tener interés, en ocasiones fluye de manera natural
Marco Polo	Se requiere tener experiencia en el aula, conocer el tema que va a tratar, se debe tener mente abierta, debe conocerse primero el docente, con una adecuada capacitación

De manera frecuente, cuando se habla del manejo de recursos humorísticos dentro del salón de clases, se tiene la creencia de que este reduce el respeto entre docentes y estudiantes. Sin embargo, las opinio-

nes de los expertos participantes señalan que más que tener un impacto negativo, el humor es un aspecto que aumenta de forma directa el respeto de los alumnos hacia sus profesores. Entre las razones que fundamentan este hecho, se encuentra que el humor convierte al profesor en un líder de opinión; además, estos recursos permiten que gane respeto y autoridad, al mismo tiempo de que se incrementa la disciplina.

Cuadro 5. Humor y respeto en clase

Entrevistado	Respuesta
Renán Moreno	Se gana respeto, usar el humor te convierte en líder de opinión
Alejandro González	Se gana respeto, da autoridad, importa la información y cómo se transmite
Marco Polo	Genera más respeto por parte de los estudiantes, incrementa la disciplina
Análisis	El respeto por parte de los estudiantes hacia los docentes aumenta de forma directa respecto al uso del humor por parte de los docentes

B) Testimonios, opiniones y experiencias docentes

De manera general, los profesores participantes en el curso de stand up coinciden en que el humor, a través de esta técnica, puede convertirse en un elemento positivo dentro de las unidades de aprendizaje. Usar esta metodología, desde la perspectiva de los docentes, permite mejor la interacción con los estudiantes, disminuir la tensión e incrementar la percepción de innovación pedagógica sin registrarse una reducción en el respeto hacia el maestro.

Sin embargo, uno de los participantes en este curso advierte, después de haber aplicado esta técnica, que más allá de una rutina o dis-

curso prefabricado, el uso del humor “es más como una actitud personal y no nada más ante la escuela, ante la vida misma”. Y que no se trata de “entrar [a clase] con cara o con lentes de humor o máscara de humor” si no de “entrar con la máscara o con los lentes de una actitud más positiva”; puesto que, de esta forma, se puede fomentar mejor la empatía entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, otro de los docentes señaló que la aplicación de la técnica del stand up y del humor en general permite una mejor inclusión de los estudiantes ya “que ponen más atención”; empero, considera que un principio los estudiantes “se sacan de onda” pero que, en el largo plazo, se convierte en un aspecto positivo para el desarrollo de la clase, al grado de indicar de que “incluso me han dicho que la clase está bien divertida, es que parece un monólogo”.

Un aspecto importante que se indica en la construcción de un discurso donde se utilice la técnica del stand up es que quien lo desarrolla pueda introducir a los espectadores o a la audiencia en la historia que está creando. En ese sentido, una de los docentes participantes en el curso de stand up señaló que esta metodología sirve para que “capes la atención de los chavos” ya que “están siguiendo la historia que tú estás armando”; sin embargo, el punto más destacable es que la sorpresa de escuchar una clase donde se utilice el humor trae beneficios importantes, principalmente porque los estudiantes “no se esperan la parte del humor” pero “resulta muy beneficioso porque están muy atento y luego después eso capta la atención más adelante”.

Otro de los docentes afirma que el uso de la técnica del stand up permite terminar o combatir la monotonía que puede registrarse dentro de una clase, es decir, “ayuda porque [los alumnos] no están tan ciclados en el mismo tema”; el profesor consideran que utilizar el humor y la técnica del stand up “hace que ellos puedan estar atentos sin necesidad de sentirse como en un mismo tono aburrido o que puede ser cansado o tedioso, sino que ese toque como de humor refresca la teoría, refresca la sesión, refresca la atención”.

La situación actual que enfrentan los estudiantes, principalmente después de haber pasado dos años en confinamiento por la pandemia de Covid-19, representa un reto que conlleva la necesidad de “utilizar ciertas herramientas para [generar] más confianza... para que pierdan el miedo... [pero] sin perder el respeto” tal como opinó otra de las participantes. Asimismo, la docente señaló que “es muy común cuando echas un chascarrillo se siente más ligera la clase que cuando estamos todos serios, claro que hay que saber en qué momento” porque advierte que “sino después todo lo agarran a juego”.

El desarrollo de una clase en donde impere un ambiente de confianza y de tranquilidad para los estudiantes puede, en algunos casos, permitir que estos enfrenten otras situaciones de su vida diaria que puedan resultar difíciles; uno de los docentes afirmó, en este sentido, que con los recursos pedagógicos basados en el humor, además de que “buscas hacerlo reír”, los estudiantes “aprenden más o están más conscientes”, sobre todo “después de la pandemia en la que ha habido casos de alumnos en situaciones muy complicadas”.

Una de las creencias más recurrentes en cuanto al uso del humor como una estrategia docente es que esta técnica provoca una pérdida del respeto; sin embargo, los docentes participantes en el curso de stand up indican que su uso genera no solo un incremento en el respeto, sino una percepción en los estudiantes de que el docente es una persona innovadora y comprometida con la clase y con los alumnos.

Desde el punto de vista de uno de los docentes participantes, el uso del humor permite ganarse un mayor respeto por parte de los estudiantes, inclusive sostiene que “hasta cierto punto generas un poco de cariño, un poco de empatía para con los alumnos”, lo cual, a lo largo del desarrollo de un curso provoca que “la clase sea muchísimo más amena”, con lo cual los estudiantes “recuerdan más fácilmente cuando les preguntas o en un examen [cuando requieren] alguna información”.

Sin embargo, en cuanto al respeto de los estudiantes, una de las docentes advirtió que es recomendable no utilizar este tipo de recursos en exceso ni recurrir a comentarios que pueden superar los límites de

lo tolerable o que pueda resultar ofensivo. En ese sentido, una de las participantes señaló que “tampoco me gusta hacer chistes como ‘rojos’ o un humor que se pueda prestar para doble sentido, más bien trato de utilizar otro tipo de humor un poco más blanco y a veces cosas del día a día”, lo cual, desde su perspectiva “fomenta que no haya faltas de respeto”.

Por otro lado, aun cuando no considera que tenga una rutina específica ya definida de stand up para implementarla dentro de sus clases, uno de los participantes sostiene, en relación con el respeto, que es “se gana desde el primer día de clase”, lo cual “no afecta al usar el humor”. Desde su punto de vista, para el uso del humor como estrategia docente “solo es cuestión de saber manejar el momento, sin ofender a nadie o que no se sientan ofendidos”, puesto que al introducirlo a la clase permita “darles confianza [a los estudiantes] para pierdan el miedo de exponer un tema o participar en clase.

Otra de las profesoras consideradas dentro de este estudio sostiene que el respeto “no se pierde”, sino que, al contrario, “al momento que te pusiste en su igual, te respetan más, no te pasan la línea de que ya eres su ‘amigocho’ o su compadre, no. Al menos en mi caso, hay un respeto tremendo”; inclusive sostiene que “cuando hay otro alumno, le dicen ‘aprovéchale, el maestro te exige, pero aprendes y aparte te platica de sus cosas’”.

Los testimonios anteriormente descritos permiten indicar que el discurso del humor, generado a través de la técnica del stand up puede resultar un recurso útil para los docentes. Sin embargo, la construcción de un discurso, desde el punto de vista del proceso de la comunicación, requiere del diseño de un mensaje preciso y coherente y que, además, sea de pleno dominio del profesor. Si la información relacionada con la unidad de aprendizaje es manejada de manera correcta, será posible la creación de un discurso pedagógico a través del cual los estudiantes no solo desarrollen las habilidad y competencias consideradas en un

curso, sino que serán capaces de aprender venciendo las posibles barreras o ruidos que puedan desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Discusión

El stand up como una técnica humorística, permite la creación de un discurso ameno en el que quien lo emite utiliza sus experiencias personales como la principal materia prima; es decir, se burla o hace bromas sobre sus propias vivencias. Este permite abordar un tema y aprender o asimilar información a través de experiencias en común o compartidas con la audiencia por lo que representa una estrategia didáctica a considerar.

Al aplicar estos conceptos en el contexto educativo, es posible indicar que esta técnica podría ser utilizada de manera efectiva para la construcción de un discurso educativo a través del cual se derriben las barreras comunicativas entre estudiantes y profesores y que, al mismo tiempo, permita una mejor interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el stand up puede ser enmarcado dentro de los modelos de comunicación, principalmente, porque existe un intercambio de información entre los emisores (profesores) y los receptores (estudiantes).

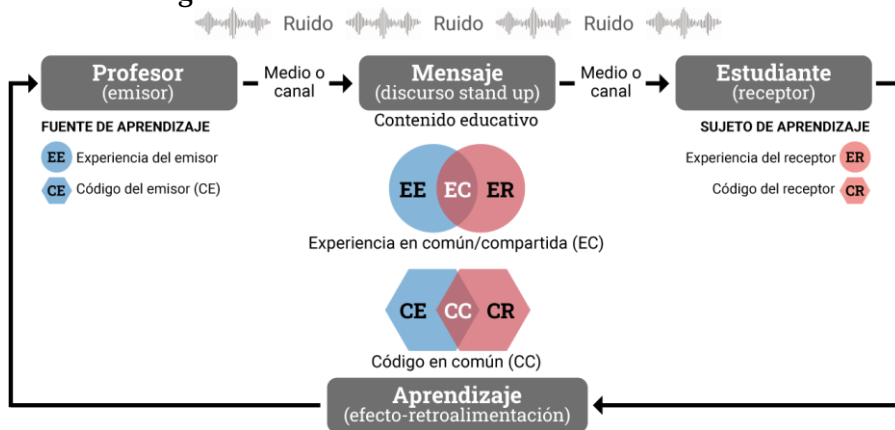
Desde la perspectiva de la comunicación, es posible adaptar los modelos existentes al proceso de enseñanza-aprendizaje; además, es posible incluir dentro de estos nuevos elementos que permiten que el flujo de información se lleve a cabo de manera más efectiva. Con fundamento en los aspectos analizados en este trabajo, se plantea una adaptación del modelo de comunicación propuesto por Abraham Moles en 1967 en el texto *Sociodinámica de la cultura* aplicado al contexto educativo y en el que, además, se incluye la técnica humorística del stand up como parte de la estrategia didáctica.

La adaptación que se propone a este modelo implica su análisis desde el punto de vista del efecto provocado o deseado; es decir, la metacomunicación que se representa a través del aprendizaje. A partir de este se evalúa el proceso sistemático que lo causó o lo puede causar. El aprendizaje (efecto) no sólo afecta al alumno (receptor), también afecta a la fuente de enseñanza (emisor), al instrumento donde este se transmite (medio) y a la información (mensaje); de la misma manera el aprendizaje (efecto) se ve afectado por situaciones internas y externas dentro del proceso que determinan el grado de efectividad (ruidos)

En el diseño de las estrategias didácticas enfocadas en lograr los efectos deseados en los estudiantes, el punto de partida es el análisis del perfil de egreso del alumno; además, es necesario evaluar sus capacidades y conocer cuáles son las habilidades que este debe desarrollar para desempeñar una determinada función (Rodríguez-Garza, Terrán, Guerra-Rosales y Guerra-Frías, 2016). Posteriormente es preciso considerar que dentro de cada tema deben existir evidencias que reflejen la adquisición o el desarrollo de capacidades y habilidades (competencias). A partir de estos puntos básicos y del efecto que se busca provocar en el público (estudiantes) es posible la creación de un discurso educativo correctamente fundamentado.

Es en este punto cuando es posible introducir nuevas estrategias pedagógicas al proceso educativo –como la rutina de stand up– con la finalidad de generar mayor interés y atención entre los estudiantes y propiciar las condiciones para el aprendizaje significativo. En la siguiente figura se plasma la adaptación del modelo de comunicación de Moles (1967) en un modelo de comunicación educativa en el que la técnica del stand up es utilizada como una estrategia didáctica a través de la cual se genere una mejor interacción entre profesores y estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Figura 1. Adaptación del modelo de comunicación de Abraham Moles en un modelo de comunicación educativa con el stand up como estrategia didáctica



Elaboración propia con fundamento en el modelo de comunicación de Abraham Moles (1967).

En lo que respecta al emisor (profesor) se deben considerar diversos aspectos relacionados con su experiencia (EE) y con el código (CE) que este utiliza como parte de su función docente. El profesor, como fuente de aprendizaje, debe buscar de manera permanente los métodos más adecuados para la transmisión de información, fundamentos –entre otros aspectos– en las características y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Entre más puntos comunes existan entre estudiantes y profesores, existirán vínculos más posibilidad de que el proceso comunicativo se desarrolle de manera exitosa.

Al desarrollar el mensaje o el discurso educativo en el que se emplee la técnica del stand up, se requiere analizar las características del receptor (estudiante), su experiencia (ER), su lenguaje (CR), su contexto social, entre otros aspectos. En ese sentido, las siguientes proposiciones basadas en el modelo de Moles inciden de manera directa en el grado de eficiencia de este:

- Entre mayor sea la experiencia en común (EC) entre emisor y receptor, mejor será la calidad de la comunicación; aplicado al contexto educativo esto implica que entre mayor sea la experiencia en común entre la fuente de enseñanza y el alumno mejor será el aprendizaje.
- Entre más códigos comunes (CC) existan entre el emisor y el receptor mayor será la calidad de la comunicación; es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre más similares sean los significados de los códigos empleados entre la fuente de enseñanza y el alumno mejor será el aprendizaje.

En el caso en particular de la técnica del stand up y considerando las teorías del aprendizaje social y la teoría del cultivo en las que se analiza como los seres humanos desarrollan su aprendizaje basándose en las experiencias de otros, se considera que la siguiente proposición que toma en cuenta la probabilidad del receptor de haber vivido o vivir una experiencia similar a la expresada por el emisor.

- Entre más similares sean las experiencias entre el emisor y el receptor (EC) mejor es la calidad de la comunicación (CC); aplicado en el proceso educativo, esto significa que entre más similares sean las experiencias de vida entre la fuente de enseñanza, es decir, el profesor y el alumno mejor será el aprendizaje.

Para la construcción de un discurso educativo en donde se aplique la técnica del stand up, es preciso considerar el medio o el canal que se empleará para su transmisión o difusión. De esta forma, es posible indicar que no resulta igual una exposición realizada de forma presencial en un aula de clase con una formación tipo escuela, a realizarlo en el mismo lugar con otra formación, en un auditorio o transmitirlo a través de redes sociales.

La premisa principal dentro de la adaptación de este modelo indica que, en el proceso educativo, una situación presencial mejorará el efecto (aprendizaje) ya que es posible un mejor análisis de un mayor espectro de indicadores comunicacionales, por ejemplo, las reacciones no verbales. Por otro lado, en lo que respecta a la audiencia (estudiantes), su formación (distribución en aula) deberá diseñarse según el tema y el grado de interacción buscado.

En cuanto al emisor, los conceptos básicos sobre la técnica del stand up indican que este debe ser percibido por audiencia como sincero y cercano; además, es recomendable que se maneje un lenguaje verbal coloquial, tal como menciona Carter (1989) “donde se sienta estar platicando con un amigo”. La autora además señala que sus expresiones faciales y corporales, así como su vestuario deberán ser naturales y siempre en apoyo para compartir la experiencia.

En todo proceso sistemático pueden existir situaciones que inciden de manera negativa en su desarrollo; mismas que son denominadas ruido y pueden presentarse en cualquier parte de este. En el caso de la enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso de comunicación, el ruido puede afectar sus metas, es decir, el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, interacciones sociales propias de los alumnos, ruidos físicos, una incorrecta iluminación, fallas en el audio de un video, entre otras, afectarán la percepción del mensaje y sistemáticamente al emisor, al receptor y al efecto.

Asimismo, existen otros aspectos que pueden incidir en el desarrollo de una unidad de aprendizaje y en la manera en la que los estudiantes aprenden; entre estas pueden encontrarse padecimientos físicos o psicológicos. Es importante destacar que también las circunstancias emocionales por parte del alumno-receptor afectan la percepción y por lo tanto al aprendizaje (efecto). En este mismo proceso impactan también las situaciones culturales, códigos lingüísticos diferentes en algún alumno, entre otros aspectos que pueden estar fuera del alcance en la planeación de una estrategia didáctica.

Finalmente, retomando los conceptos de Moles, se puede plantear un modelo de comunicación educativa donde la técnica del stand up represente la principal estrategia didáctica; en este, el emisor se convierte en la fuente de aprendizaje, es decir, el profesor; este tiene la función de diseñar un mensaje acorde a la asignatura que imparte para lo cual debe seleccionar los medios adecuados para transmitirlo (canal); para lograrlo, retoma su experiencia docente y su conocimiento, para generar un mensaje en el que emplee un código común con sus estudiantes.

En relación con el contenido del mensaje, la técnica del stand up representa una alternativa que permite la creación de un discurso didáctico que cumpla con un propósito educativo claro y que, al mismo tiempo, represente un vínculo comunicativo ameno, interesante y atractivo para los estudiantes. Tal como lo establece Carter (1989), esto permitirá que el profesor desarrolle empatía con sus estudiantes y, con ello, se cree una relación más jovial entre estos.

En lo que refiere al alumno como receptor dentro de este modelo, este adquiere la figura de sujeto de aprendizaje; el cual, con base en su experiencia, habrá de decodificar el mensaje emitido por el profesor. En este punto, se enfatiza la importancia de que el estudiante y el docente compartan el código con el que se construyen los mensajes del discurso didáctico; además, el docente habrá de diseñar un discurso acorde a las experiencias de los estudiantes, si bien no se trata de facilitar las cosas, esto representa un verdadero acercamiento al cumplimiento de las expectativas de los estudiantes, la técnica del stand up puede resultar de gran utilidad para lograr este objetivo.

El efecto, tal como se plantea en esta adaptación del modelo de comunicación de Moles, se presenta de varias maneras. En primera instancia cuando se logra el desarrollo de experiencias comunes entre docentes y estudiantes, es decir, cuando el discurso educativo retoma el *expertise* del profesor y crea un discurso que puede compartir de manera efectiva con los alumnos. Por otro lado, esto se refleja también

cuando a través de un código común, se establece un vínculo comunicativo adecuado para la transmisión de información. Finalmente, la máxima expresión de la efectividad de la aplicación del stand up dentro del proceso educativo se presenta cuando los estudiantes logran un aprendizaje significativo.

Conclusiones y recomendaciones

El humor es un recurso válido dentro del discurso educativo, emplearlo en clase tiene beneficios que van desde la integración; la generación de confianza; mejora en el fenómeno comunicacional y hasta empatía entre docentes y estudiantes. Aunque algunos docentes emplean el humor en clase, hacerlo de forma efectiva y estratégica requiere conocimiento pleno de las asignaturas, así como entender las estructuras necesarias para generar el discurso educativo con humor.

Aun cuando desde la perspectiva de los expertos este es un recurso válido dentro del salón de clases, existe resistencia por parte de algunos docentes respecto a que al utilizar el humor en el nivel medio superior, puesto que se tiene la creencia de que se pone en riesgo el respeto por parte de los estudiantes hacia la figura del profesor; sin embargo, las opiniones encontradas y la experiencia de los participantes, permiten indicar que por el contrario, no solo se mantiene el respeto sino que éste se incrementa; inclusive, puede presentarse un aumento en la autoridad al manejar un recurso ameno, simple y adaptado a las características de los estudiantes.

Entre los principales beneficios del uso del humor en el ámbito educativo se encuentra que este genera una mejor interacción y un vínculo más estrecho entre estudiantes y profesores. Además, en el aspecto emocional, donde la empatía juega un papel importante, provoca que los estudiantes se sientan con mayor confianza, lo que propicia la participación y el interés por la clase.

De forma específica, los profesores participantes en este estudio indicaron que el uso de recursos humorísticos dentro de la clase y emplear la técnica del stand up como parte de la estrategia docente permite desarrollar un clima de confianza entre los estudiantes, el cual les permite aprender sin sentirse tensos o, en su caso, permite derribar posibles barreras existentes en el curso que impiden que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera correcta.

El uso del humor como una herramienta didáctica es un aspecto que debe ser considerado como parte del quehacer de los docentes, los cuales cuentan con el compromiso de innovar y de buscar constantemente mecanismos que le permitan generar un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo de los estudiantes y, sobre todo, para que estos sean capaces de desarrollar las competencias consideradas dentro de un plan de estudios. Además, es preciso indicar que aún es necesario continuar evaluando la aplicación práctica de este tipo de recursos; se requiere más información para determinar de manera clara y precisa los beneficios del humor como parte de las estrategias didácticas.

Anexo

Como parte de este proyecto de investigación y resultado del curso de stand up desarrollado para profesores del nivel superior, se plantea el siguiente discurso educativo aplicando la estructura correspondiente a esta técnica (premisa, nudo y remate) como un ejemplo de exposición de manera presencial para un grupo del segundo semestre la licenciatura en ciencias de la comunicación sobre un tema que, en algunos casos, puede resultar complejo como lo es la cronémica; entendida, tal como “la concepción, estructuración y uso del tiempo que hace el ser humano, especialmente durante la comunicación” (Wikipedia, 2023).

—A veces me pongo a pensar en frases que dice la gente, esas de que todo pasa por algo, el tiempo vuela... como los motociclistas... atropellé a uno.

—*Más que hablar del tiempo perdido cuando atropellas alguien, ni del perdido tránsito que me quiso sacar dinero, comentemos del tiempo y cómo lo percibimos.*

—*Dentro del estudio de la comunicación interpersonal a la percepción del tiempo se le llama cronémica. Si te pones a pensar algo raro pasa con eso. Si se percibe a través de los sentidos ¿Con cuál percibes al tiempo? Bien dice Loki que tengamos cuidado de Kang el Conquistador.*

—*No les ha pasado que desean ir a un concierto o a una fiesta y el tiempo se percibe como lento. Ahí andamos viendo a cada rato el reloj o molestamos algún amigo para que nos diga la hora. ¡Un minuto desde la última vez que me preguntaste! Es cronémica*

—*Caso contrario, no les ha pasado que tienen un examen importante y necesitan dar un repaso a los apuntes, de pronto el tiempo vuela, como voló el motociclista*

—*El tiempo es el mismo y se mide en horas, minutos y segundos, pero su percepción varía de acuerdo con las circunstancias. Un conferencista comentaba que al principio de su charla movía conciencias, pero cuando se empezaban a mover los traseros era el momento de terminar. Circunstancias*

—*Cómo sabes que una película tiene una mala producción, sobre todo en el área de edición. Cuando han pasado más de dos horas y la percibiste como larga, en cambio si pasan las mismas dos horas y la percibes como corta significa que es buena en esos aspectos. La corta divierte*

—*Ahora bien, no confundamos el tiempo mexicano con cronémica. Como padre quisiera saber la medición en horas, minutos y segundos del ahorita. Limpia tu cuarto, “ahorita”. Ve a la tienda a comprar tortillas, “ahorita”. Acaba la tarea, “ahorita”. Eso no es cronémica y en esas circunstancias el tiempo no vuela. Como el motociclista*

Bibliografía

Argudín-Vázquez, Y. (2013). Educación basada en competencias. México: Secretaría de Educación de Jalisco. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>

- Carter, J. (1989). *Stand up comedy: The Book*. Estados Unidos: Dell Publishing. <https://goo.su/0Botv37>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220. <https://goo.su/UzdUt>
- Guzmán-Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, (74), 107-120. <https://goo.su/Fr1F3>
- Martínez García, Bernardo. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307. <https://goo.su/UArhb>
- Moles, A. (1981). *La imagen, comunicación funcional*. México: Editorial Trillas
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Estados Unidos: OIE. <https://goo.su/HkAsNr>
- Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*. <https://goo.su/Kpmf4zl>
- Rivadeneira Prada, Raúl. (1997). Comunicación y Cultura. *Revista Ciencia y Cultura*, (2), 98-105. <https://goo.su/VtJYh>
- Rodríguez-Garza, b., Terán-Cázares, M., Guerra-Rosales, A. y Guerra-Frías, M. (2016). Orientaciones básicas en el diseño de estrategias didácticas para la construcción de aprendizajes en los nuevos escenarios educativos. *VinculaTégica*, 2, (1), 2744-2765. <https://goo.su/JdM5>
- Rodríguez-Santos, J. (2020). *El monólogo cómico: Retórica y poética de la comedia de stand up, transferencias y escena*. España: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Tibasosa-Rojas, M. (2018). *La stand up comedy como mediación comunicativa, pedagógica y cultural*. Colombia: Universidad distrital Francisco José de Caldas. <https://goo.su/nXqzU>
- Wikipedia. (2023). Definición de cronémica. <https://goo.su/cKvx>



Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia. Nuevos escenarios, nuevas estrategias, nuevas necesidades de Sergio Guadalupe Torres Flores (coordinador), terminó de imprimirse en junio de 2023, en los talleres de SEPRIM-HEUA730908AM1 calle Siembra No. 1 Bodega 5, colonia San Simón Culhuacán, C.P. 09800, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. En su composición se utilizaron los tipos NewBskvll BT 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 48. El cuidado de la edición y diseño editorial estuvieron a cargo de la Dirección de Editorial Universitaria UANL. Diseño de portada de Claudio Tamez.



TENDENCIAS

*Comunicación y Tecnologías de la información en tiempos de pandemia
Nuevos escenarios, nuevas estrategias, nuevas necesidades*

Sergio Guadalupe Torres Flores

Este libro colectivo aborda temas relacionados con el docente, los estudiantes a través de plataformas digitales, la educación, las emociones y prácticas emergentes de enseñanza y de aprendizaje, temas ubicados bajo el contexto de la pandemia por COVID-19. La presente publicación consta de cinco capítulos, los cuales se encuentran dentro de las líneas de investigación desarrolladas de manera colegiada, así como las directrices de generación de conocimiento particulares de cada uno de sus miembros.

ISBN 978-607-27-2257-6



9 786072 722576



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



1933 UANL 2023



La
excelencia
por principio
la educación
como instrumento



CASA UNIVERSITARIA DEL LIBRO
EDITORIAL UNIVERSITARIA UANL