



Año 9, Vol. 3: Núm. 13 (2022)



Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos

Número Especial

La Educación Superior ante la crisis del SARS-CoV2: Innovación, lecciones y experiencias

Presentación número especial

La educación superior ante la crisis del SARS-CoV2

Miguel Ángel Sánchez Ramos

Artículos

Elaboración de materiales de aprendizaje para la modalidad virtual. La experiencia de cuadernos teórico-metodológicos para la enseñanza de la Ciencia Política
Héctor Zamitiz Gamboa

Competencias digitales docentes frente al COVID-19: El caso de un plantel semiurbano de educación media superior en el oriente del Estado de Morelos (México)

Daniel Domínguez Hernández

Condiciones socioemocionales de los alumnos universitarios ante COVID-19: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (México)

*Ricardo Cortés Padilla
Mónica Selene Meléndez Rivera
María del Pilar Silva Rivera
Orlando Justino Jaimes Estrada*

De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: La educación superior ante la crisis del SARS-CoV-2

Jaime Espejel Mena

Repercusiones de la crisis COVID-19 en el estado emocional, género, enseñanza remota y la transición a clases presenciales en profesores de nivel superior en universidades públicas

*Ariadna Flores Ortega
Linda Guiliانا Bautista Gómez
Eréndira Quintana Sánchez
Miguel Ángel Sánchez Ramos*

Retos y problemas en la pedagogía digital: Una experiencia desde la educación superior

*Mónica Selene Meléndez Rivera
María del Pilar Silva Rivera
Ricardo Cortés Padilla
Orlando Justino Jaimes Estrada*

La importancia del Programa de tutoría de Educación media superior: El caso de la UNIVDEP (México)

Ana Gabriela Valles Espinosa

La cultura como elemento esencial del desarrollo

Erika Noemi Cid Reyes

Evolución del programa de educación ambiental de la UAEMEX derivado del confinamiento y posterior retorno a las actividades presenciales

*Liliana Ivette Ávila Córdoba
Raúl Vera Noguez*

RIESED, Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos
International Journal of Studies in Educational Systems
(2022), Vol. 3, Núm. 13. (ISSN 2007-9177).

Journal Electrónico publicado bajo Licencia Internacional Creative Commons 3.0.
RIESED es una publicación semestral de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIVDEP, México

www.riesed.org

riesed@riesed.org

@RIESEDJournal



UAEM | Universidad Autónoma del Estado de México



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO



Presentación número especial

La Educación Superior ante la crisis SARS-CoV2: Innovación, lecciones y experiencias

Sánchez Ramos, Miguel Ángel

Universidad Autónoma del Estado de México (México)



masanchezr@uaemex.mx



ORCID ID: [0000-0002-7601-9790](https://orcid.org/0000-0002-7601-9790)

La Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos (RIESED) como journal electrónico “peer-reviewed” en este número 13, publicado en agosto del año 2022, centra su atención para dar cuenta de las experiencias de innovación en la gestión y práctica de la tarea educativa en las instituciones de educación superior durante la pandemia ocasionada por el SARS-CoV2.

La emergencia sanitaria por este virus movió a las instituciones de educación superior en su capacidad reactiva, activa y proactiva para no suspender el servicio educativo a pesar del confinamiento, adaptar estrategias que permitieran no perder los cursos escolares. La huella manifiesta que la acción no tenía precedentes, de igual envergadura fue la innovación y creatividad de todos los actores de la docencia, del proceso enseñanza aprendizaje, para atender las funciones sustantivas de la universidad. Las lecciones impuestas por la pandemia han sido amplias, la respuesta y capacidad de las instituciones educativas es ejemplar y trascendental porque incluso ha abierto nuevos caminos y estrategias que incorporan en el sendero de una nueva normalidad post pandemia.

Las experiencias innovadoras, así como los retos que surgen para ser atendidos quedan registrados en este número de la RIESED, es el caso de la propuesta metodológica que presenta Héctor Zamítiz Gamboa que muestra como el trabajo colaborativo es un camino que permite la construcción social con diversas estrategias que se despliegan para la atención y formación de los alumnos de la licenciatura en ciencias políticas. Es un ejemplo de la sinergia que se ocasionó por la crisis de la pandemia.

Daniel Domínguez Hernández en su artículo sobre competencias digitales docentes muestra a través de un estudio exploratorio las competencias desarrolladas por los encargados de la docencia en un plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, identificando áreas de oportunidad que permiten impulsar estrategias que fortalezcan habilidades de estudiantes y docentes, mismas que serán de utilidad en la vida.

El contexto socioeconómico es de gran importancia para comprender los aprendizajes y la calidad del aprovechamiento, por eso contar con una radiografía como la que presentan un grupo de investigadores: Ricardo Cortés, Mónica Meléndez, Pilar Rivera y Orlando Jaimes, ayuda a comprender como la pandemia y el confinamiento impuesto condicionó la altura de los aprendizajes debido a

su situación económica y también emocional. El trabajo en línea fue adoptado y adaptado en circunstancias muy limitadas y de gran complejidad.

El estado emocional incluye y condiciona, es otro factor de peso en el proceso de aprendizaje y también en el proceso de la enseñanza, en este caso Ariadna Flores, Linda Bautista, Eréndira Quintana y Miguel Sánchez, enfocan un estudio sobre las repercusiones en el estado emocional y el condicionamiento de ello en la transición a las clases presenciales después de la mayor crisis de pandemia. El estudio demuestra como los esfuerzos de trabajo en línea fueron atendidos bajo condiciones distintas y en ambientes diversos.

La cultura, por lo tanto, es un factor que condiciona el proceso y el desarrollo, de ahí que se encuentren diversas maneras de haber atendido la crisis del Covid-19. De esto da cuenta Erika Noemi Cid quien en su artículo enfatiza la importancia de la cultura en el desarrollo, siendo que las interacciones intersubjetivas son clave para construir y comprender la realidad.

Jaime Espejel señala como el desarrollo humano es el eje de la referencia en la acción política y de la educación, por lo tanto. Destaca que los sistemas colaborativos entre los ciudadanos son una tendencia que disminuye a intermediarios, situación que influye en el papel social de las universidades, más aún las autónomas, que asumen un compromiso para innovar con los modelos educativos y utilizar los avances tecnológicos a favor de un mundo con desarrollo sostenible.

El acompañamiento al estudiante es básico para la calidad del aprendizaje, más en condiciones de crisis. Ana Gabriela Valles en su artículo contextualiza la importancia de la tutoría en la educación media superior y a través de un estudio de caso ilustra sus fortalezas. La tutoría coadyuva a la comunidad estudiantil en el logro de sus objetivos, así como también a la consecución de los institucionales.

La necesidad de una pedagogía digital la sobresaltan Mónica Meléndez, Pilar Silva, Ricardo Cortés y Orlando Jaimes en su artículo a través del cual concluyen que la pandemia permitió generar acciones positivas como la empatía y la utilización de las tecnologías para impulsar el trabajo colaborativo y responsable.

Los programas sobre el medio ambiente también han sido impulsados en la crisis pandémica y en la recuperación presencial de actividades, programas como el descrito por Liliana Ávila y Raúl Vera tienen una dimensión de trascendencia y más cuando se logran que sean transversales, para convertirlos en actitud de vida diaria y no sólo en asignatura de currículo. Los cuidados en la salud que fueron exigidos durante la pandemia han demostrado que son efectivos para mejorar la salud en general.

El número 13 de la RIESED coadyuva en la misión de esta gran empresa, se congratula en aportar al conocimiento científico y a su divulgación. ➤

Elaboración de materiales de aprendizaje para la modalidad virtual: La experiencia de cuadernos teórico-metodológicos para la enseñanza de la Ciencia Política

Zamitiz Gamboa, Héctor

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM (México)

✉ hz3150@gmail.com

ORCID ID: [0000-0001-6794-4194](https://orcid.org/0000-0001-6794-4194)

Artículo recibido: 09 junio 2022

Aprobado para publicación: 24 junio 2022

Resumen

La emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 impulsó a la comunidad educativa a enfrentar una serie de retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del uso de las tecnologías para la enseñanza remota de emergencia, pasando por la implementación de modelos educativos alternativos a través de plataformas digitales, paralelamente se desarrollaron recursos, aplicaciones y herramientas que amplían el acceso a la información y reducen la barrera geográfica, con la finalidad de que cualquier persona, independientemente de su ubicación, pueda tener acceso a materiales de apoyo: un ejemplo de esto son los cuadernos teórico-metodológicos que aquí se presentan. El artículo tiene como objetivo recuperar una experiencia que pretende contribuir a innovar y mejorar la educación, en la modalidad de proyectos colectivos con participación de varios académicos y académicas de una entidad, que impacten en la enseñanza y el aprendizaje en un área del conocimiento claramente definida, en este caso, la Ciencia de la Política.

Palabras clave

E-books, Materiales de aprendizaje, Cuadernos teórico-metodológicos de Ciencia Política, Recursos educativos.

Abstract

Sanitary emergencies due to SARS-CoV₂ virus motivated the educational community to face a series of challenges during the teaching-learning process. The use of emergency remote teaching technologies, passing through digital platforms implementing alternative educational models, developing resources, applications and, at the same time, tools that widen information access and reduce the geographical barrier with the objective that any person, no matter its location, is able to receive support: the theoretical-methodological notebooks, here presented are an example. The article aims to recover an experience that intends to contribute to education innovation and improvement, through a collective project modality with diverse academic participation from a certain entity, that would impact teaching and learning in a well defined knowledge area, Political Science, in this case.

Key words

e-books, learning material, theoretical-methodological Political Science notebooks.

Introducción

A causa de la emergencia sanitaria por la pandemia de la Covid-19 que afecta al mundo desde finales del 2019, la comunidad educativa ha enfrentado una serie de retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, se intensificó la implementación de estrategias educativas de emergencia con herramientas digitales, las cuales impulsaron un cambio estructural didáctico sin precedentes. El uso de tecnologías aplicadas a la educación se acrecentó; los cambios derivados condujeron a que las instituciones educativas replantearan tales procesos y transitaran a modalidades virtuales, con el fin de atender las necesidades académicas de los alumnos desde un marco institucional con flexibilidad, promover la cultura del aprendizaje autónomo y la libertad de cátedra.

En forma complementaria se desarrollaron recursos, aplicaciones y herramientas que amplían el acceso a la información y reducen la barrera geográfica, puesto que cualquier persona independientemente de su ubicación, puede tener acceso a materiales de apoyo: un ejemplo de esto son los cuadernos teórico-metodológicos que aquí se presentan.

El artículo tiene como objetivo contribuir a recuperar la experiencia de un proyecto colectivo de investigación para la docencia, que cuenta con la participación de varios académicos

comprometidos en la elaboración de materiales, que impacten en la enseñanza y el aprendizaje de un área del conocimiento claramente definida, tanto en la modalidad virtual como en la modalidad presencial.

Desde la concepción del proyecto se consideró necesario responder a una problemática educativa real, identificada entre académicos que impartimos clase en un área de conocimiento como la Ciencia Política, dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la cual puede ser útil a aquellos alumnos interesados en fortalecer sus capacidades para el análisis político académico y profesional. Consideramos que el proyecto se enmarca en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 y el Plan de trabajo de la entidad, toda vez que se enfoca en la atención de una función sustantiva como es la docencia, en un contexto que considera el tránsito de la educación presencial a la educación en línea y a distancia.

Los profesores participantes en el proyecto son conocedores de los temas y problemas establecidos en el programa de la asignatura en la que participan. El proyecto ha contado, además, con la asesoría y apoyo de personal que se desempeña en el área de investigación e información digital.

Documentamos aquí esta experiencia con el fin de que pueda ser recuperable para otros académicos interesados. Este proyecto inició en el 2021 y concluirá en el 2022.

Planteamiento y justificación académica

Uno de los rasgos característicos de la Ciencia Política es la variedad de imágenes que sus adeptos tenemos de ella. Si nos proponemos discutir colectivamente el objeto y método de esta disciplina, las conclusiones que obtendríamos seguramente serían de una diversidad extrema en las opiniones vertidas. Un examen de los trabajos publicados en los estudios políticos confirmaría la veracidad de nuestra afirmación. Los optimistas encontrarían que esa “pluralidad” de posiciones es un testimonio de vitalidad; sin embargo, los pesimistas interpretarían este hecho como un indicador de confusión, para elegir los diversos modos de entender e interpretar el conocimiento sobre la política.

En este sentido es importante afirmar que quien se acerca a la política –como materia de estudio o como tarea ciudadana–, dispone siempre de algunas nociones para enfrentarse con ella, pero lo cierto es que la realidad política se manifiesta casi siempre como un mundo de confusión y es frecuente que esta confusión se origine en los esquemas simplistas –o muy sesgados– que emplean no pocos actores políticos, así como voceros apresurados de algunos medios de comunicación. Los perfiles y habilidades que debe cubrir el estudioso de la ciencia política son de carácter diverso. Entre ellas, se pueden señalar las necesidades de investigación aplicada en tres grandes dimensiones: los problemas de la estructura, (*Polity*) el proceso (*Politics*) y los resultados (*Policy*) de las acciones puestas en marcha por gobernantes y por gobernados. (Nohlen, 2011)

¿Cómo enseñar Ciencia Política? Existen tres pilares básicos para la formación de los alumnos: la teoría, la metodología y las técnicas de investigación, los cuales se complementan paralelamente con un sinnúmero de temas y problemas propios de la disciplina que deben conocer.

Probablemente muchos estudiantes que se acercan por primera vez a la Ciencia Política lo hagan a través de algún libro con el título “Manual de Ciencia Política” o “Introducción a la Ciencia Política”, y durante su proceso formativo sean los más asiduos usuarios de los manuales de una materia o área de conocimiento, pues pueden y deben usarlos de manera complementaria. Si las materias son técnico-instrumentales, en este caso, los manuales les proveen problemas a resolver ejemplos de aplicación práctica, también les permiten localizar información específica sobre temas complejos, tratados en los textos y obras de los especialistas o de grandes pensadores e investigadores.

Es importante destacar que en las Ciencias Sociales existe una especie de adopción académica *antimanual*, pues una gran parte de los profesores que enseñan alguna materia en la universidad, prefieren –salvo ciertos temas– la lectura de artículos o capítulos de libros, y en menor medida libros enteros. No obstante, los manuales, –y en este caso los cuadernos teórico-metodológicos– como recurso didáctico, devienen en una herramienta para la formación académica de nuestros futuros politólogos.

En este caso los cuadernos teórico-metodológicos se presentan como una guía del aprendizaje, a través del desarrollo de los contenidos y la formulación de preguntas guía que potencian el análisis y reflexión de las temáticas abordadas en los distintos programas de las asignaturas. A su vez, los cuadernos deberán estar diseñados para poder transferir el aprendizaje a contextos y plataformas diferentes, en el entendido que la lógica de los programas la termina estableciendo el profesor en el aula, sea presencial, en línea o a distancia.

De esta manera los cuadernos metodológicos juegan un rol significativo en la enseñanza de una disciplina, pues no solo son la guía, sino que también delimitan lo que los alumnos deben aprender, lo que los profesores deben enseñar, por lo menos los contenidos mínimos, y en este sentido deben contener el canon teórico, metodológico y pedagógico básico de la disciplina.

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales tiene a su cargo la tarea de atender la demanda creciente de especialistas provistos de un conocimiento en este caso, de la Ciencia Política, así como de proporcionarles una formación integral que permita desarrollar sus capacidades con sentido de responsabilidad y compromiso con la sociedad. El profesional egresado de la esta carrera es un especialista que posee una formación de excelencia, teórica, analítica y metodológica, debe desarrollar habilidades y destrezas que le permiten aplicar sus conocimientos con imaginación y creatividad para resolver los problemas que enfrenta la sociedad, desde la perspectiva de las formas de organización, distribución y ejercicio del poder, así como de la administración de los recursos públicos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la carrera en Ciencia Política, se considera al alumno como un sujeto activo que aprende construyendo información sobre la realidad, mediante recursos teórico-metodológicos que potencian su capacidad para formular problemas de investigación y encuadrarlos en un enfoque teórico y metodológico; asimismo analiza fenómenos políticos y sociales contemporáneos, tanto de carácter nacional como internacional.

En este sentido, la elaboración de cuadernos teórico-metodológicos por académicos que se han dedicado a la impartición del grupo de asignaturas elegidas en el proyecto, o han desarrollado investigación para la docencia relacionada con las temáticas contempladas en dichas asignaturas, coadyuvará al fortalecimiento de las habilidades investigativas en nuestros alumnos y los ubicará en la discusión de los grandes problemas sociales y políticos que aquejan a la sociedad contemporánea. La pluralidad de metodologías y de enfoques es una de las características de la Ciencia Política en la actualidad.

Las nuevas generaciones de politólogos se apoyan cada vez más en el análisis no solamente cualitativo sino también cuantitativo, empleando instrumentos de la estadística o la economía. Algunos recurren a los modelos de elección racional para explicar comportamientos políticos como el de los votantes o la dinámica de los diputados y senadores, por ejemplo.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública ha buscado fortalecer la formación teórica, metodológica y técnica para fortalecer la formación de los estudiantes de Ciencia Política en su desempeño profesional, considerando la complejidad de la sociedad política contemporánea actual, las nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y la participación de nuevos actores sociales en el espacio público. Esta situación exige una formación con rigor conceptual y analítico, además de nuevos sistemas de conocimiento y nuevas herramientas profesionalizantes para que los egresados tengan un mejor desempeño en el ámbito donde se desarrollen profesionalmente.

Un tema destacado en las consultas a la comunidad estudiantil es su crítica a la manera como se abordan las asignaturas de metodología, matemáticas y estadística, así como el señalamiento respecto a la necesidad de establecer acciones dirigidas a los alumnos que no cuentan con antecedentes formativos adecuados, para remontar estas debilidades. Los resultados de las encuestas aplicadas a los exalumnos como a los posibles empleadores de profesionales en la disciplina denotan dos problemas fundamentales: 1) el desempeño de nuestros egresados muestra fracturas y desconexión en el conocimiento impartido como parte de su formación, y 2) ausencia de herramientas para en el análisis empírico de los problemas concretos.

Ambos inconvenientes se desprenden del tipo de estructura funcional adoptado para organizar las carreras impartidas en la facultad. Ello impide que el alumno tenga una visión completa, o si se quiere, no fragmentada, de los procesos político-sociales, cuya comprensión corresponde abordar en sus aulas. En consecuencia, el reto es tratar de superar en dicho plan de estudios los obstáculos impuestos para el análisis de los problemas entendidos como procesos, expuestos de manera permanente a la solución de nuevos retos. Adicionalmente, una lectura atenta de los resultados de la evaluación permite detectar que los procesos de enseñanza-aprendizaje están más dirigidos a dotar a los alumnos de información, que alentar en ellos la capacidad de establecer interrelaciones entre los conocimientos adquiridos, de crear conocimiento, y de atender problemas siempre cambiantes. Asunto aún más grave, dicho sea de paso, si se ve a la luz de la velocidad con que en la actualidad suele cambiar la realidad.

Elaboración de un proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza

El proyecto de investigación: “Elaboración de Cuadernos teórico-metodológicos para promover el aprendizaje de contenidos curriculares y herramientas analíticas, en las modalidades presencial y en línea, en el área de Ciencia Política” es auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM; es un proyecto colectivo que cuenta con la participación de 10 profesores investigadores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y de la FLACSO México.

Participantes proyecto de investigación

Participantes	Cuaderno/ asignatura
Dra. Laura Hernández Arteaga	Pensamiento político contemporáneo
Dr. Gustavo Martínez Valdés; Mtro. José Luis Huerta Silva	Análisis de gestión de información
Dr. Martín de los Heros Rondenil	Análisis cuantitativo
Dr. Francisco Javier Jiménez Ruíz	Técnicas cuantitativas para el análisis político
Dr. Lorenzo Arrieta Ceniceros	Sistema político mexicano
Dr. Camilo Saavedra Herrera	Derecho constitucional mexicano
Dra. Matilde Yáñez Maldonado	Diseño de proyectos
Dr. Carlos Luis Sánchez y Sánchez	Comunicación política
Dr. Héctor Zamitiz Gamboa	Investigación política, coyuntura y prospectiva
Alumnos becarios	
Aketzali Judith Rodríguez Alquicira	
Castañeda Delgado Jorge Irving	

Se concibió con la idea de fortalecer las actividades académicas de 9 asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública (Orientación Ciencia Política) aprobado en 2015. Contempla la generación de productos y actividades de investigación para la docencia, que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y a la innovación educativa y que tengan impacto en el aprendizaje del alumnado. Se integró un grupo de trabajo con profesores que imparten dichas actividades o son especialistas en las temáticas, con el objetivo de elaborar material de apoyo para su clase, que consiste en un texto básico, tipo cuaderno que recupere las lecturas obligatorias contempladas en los programas respectivos.

El objetivo principal es que los profesores elaboren un texto básico de cada uno de los contenidos de las unidades temáticas del programa respectivo, formulando una exposición sencilla, clara y sintética sobre los temas y problemas correspondientes a los contenidos de la materia o curso que imparten, el cual será estructurado con los objetivos establecidos.

El proyecto contempla la generación de productos que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza, con la finalidad de impactar de forma positiva en el aprendizaje y actualización del alumnado de la carrera de Ciencia Política, proporcionándoles materiales de apoyo en sus estudios. Mediante este proceso de investigación los profesores integrarán en el cuaderno a su cargo, parte de su experiencia sobre la materia, con el fin de orientar a los alumnos en la realización de sus lecturas obligatorias.

Con el propósito de que los egresados de la carrera incrementen su titulación, se elaborará un Cuaderno que desarrolle estrategias metodológicas para reforzar las metodologías específicas de las modalidades de titulación en la que se requiere presentar una prueba escrita. Los Cuadernos teórico-metodológicos se encuentran concebidos como un recurso educativo de apoyo abierto. Tienen el propósito de apoyar la enseñanza de la Ciencia Política mediante la recuperación de la investigación y experiencia de la práctica docente de los profesores participantes, con el objetivo de promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, a la luz de contenidos y objetivos propios de nueve materias de diversas áreas y de varios semestres que forman parte de su currículo.

Los productos del proyecto una vez que se encuentren concluidos se remitirán a los espacios existentes de difusión electrónica de los mismos, tales como la Red Universitaria de Aprendizaje y los repositorios pertenecientes al Sistema de Bibliotecas de la UNAM.

Los cuadernos teórico-metodológicos servirán también como una guía de estudio complementaria para aquellos alumnos que requieran presentar exámenes extraordinarios de dichas asignaturas.

El objetivo de la elaboración de los cuadernos es atender cuestiones curriculares, lo cual es una de sus prioridades; sin embargo, estos deben ir más allá pues deben abarcar las grandes discusiones de la Ciencia Política, que inciden en sus retos actuales como disciplina y en la formación profesional de los alumnos. Sus materiales deben servir a las nuevas generaciones, toda vez que se elaborarán conforme a los objetivos institucionales para apoyar a los alumnos que no pueden acceder a las bibliotecas debido a la pandemia de la Covid-19. Se pretende que éstos cuenten con estas herramientas de apoyo para su aprendizaje en línea y a distancia. Los cuadernos deben concebirse como un material innovador y deben ser integrados como libros integrados con una serie de lecciones de los cursos seleccionados en el proyecto.

Objetivos

Organización de un Seminario permanente

Los participantes en el proyecto acordaron integrar un seminario permanente con los siguientes objetivos :1) Discutir las características del modelo híbrido o mixto y sus aspectos pedagógicos, 2) Identificar estrategias para llevar a cabo una transición de un modelo presencial a un aprendizaje en línea, 3) Revisar los objetivos y contenidos de las asignaturas elegidas del plan de estudios, 4) Revisar los perfiles del egresado y graduado, y 5) Revisar las características de

los trabajos para obtener el título profesional. En dicho seminario se definiría también, la estructura de los Cuadernos y los criterios para su elaboración.

Se acordó que las sesiones de trabajo fueran en forma mensual con su respectivo orden del día. Se propuso celebrar una sesión por mes. Las reuniones se llevarán a cabo a través de videoconferencia por la plataforma Zoom. Todos los profesores-investigadores participantes redactaron inicialmente dos cuartillas sobre como conciben su idea de lo que ofrecerán en el cuaderno que van a elaborar; posteriormente después de ser presentadas y discutidas las propuestas iniciales elaboraron una segunda y ampliada versión de los contenidos del cuaderno teórico-metodológico a su cargo.

En el seminario se hicieron presentaciones de propuestas de la estructura básica que debieran tener los cuadernos. El objetivo es que éstos tengan un formato básico, es decir, un tipo de formato protocolario que les dé uniformidad, a pesar de contenido diverso que tiene cada asignatura.

En un inicio se propuso preparar exposiciones del contenido de lo que se denominó: “Prototipos”, con el fin de recuperar lo que se considerara útil para la estructura de los cuadernos. Se seleccionaron las siguientes obras: *Metodología de la Ciencia Política* de Eva Anduiza Perea, Ismael Crespo Martínez y Mónica Méndez Lago, Cuadernos metodológicos del CIS, No. 28, Madrid (2011); *Nuevo Curso de Ciencia Política* de Gianfranco Pasquino, Fondo de Cultura Económica, México (2011) y el libro de Dieter Nohlen *¿Cómo estudiar Ciencia Política? Una introducción en trece lecciones*, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, (2011). Los profesores e investigadores participantes son los responsables de observar que el cuaderno de la asignatura a su cargo contenga los contenidos básicos de la asignatura correspondiente, así como indicar el uso de los recursos didácticos y ejercicios prácticos necesarios para reforzar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, con el objetivo de que el cuaderno de su autoría sea un texto que guíe a los alumnos conforme al programa de la asignatura, que tenga una estructura ágil y un sentido práctico, en el que se considere el desarrollo de las unidades temáticas y de ejercicios prácticos.

Estrategia metodológica para la elaboración de los cuadernos teórico-metodológicos

La estrategia para la integración de las propuestas de los cuadernos inició a partir de revisar el Plan de estudios y los programas de las asignaturas. Se hizo una revisión del programa oficial de las materias correspondientes y se sugirieron las temáticas que se deben desarrollar en las mismas, con la opción de formular una nueva propuesta de los programas. Los cuadernos deberán contener los principales textos que se sugieren en el programa oficial, pero también deben sugerir temáticas y bibliografía actualizada.

Se estableció claramente que los programas de las asignaturas seleccionadas debían considerarse el punto de partida para la elaboración de los Cuadernos Teórico-Metodológicos, pues, aunque no era un objetivo central la reforma del plan de estudios, si era contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos, y finalmente podrían servir como insumo para la misma.

Se recomendó la importancia de que los Cuadernos reflejen una actualización o revisión de las temáticas abordadas en cada uno de los programas de las asignaturas contempladas. Las

lecturas y las estrategias se deben de elegir a partir de lo que se encuentra recomendado como fundamental de cada asignatura.

Realización de un coloquio de investigación con los profesores participantes

Con el fin de que los profesores participantes difundieran el avance de sus propuestas de los Cuadernos en proceso, así como de su utilidad pedagógica en un modelo de enseñanza mixto (híbrido) se programó la realización de dos coloquios de investigación (uno a finales del mes de agosto y otro a finales de septiembre de 2021) en el que se presentaron los avances de los cuadernos.

En el primer coloquio cada uno de las (los) profesores presentó la estructura y contenido tentativo de su cuaderno; recogió observaciones de los participantes y los incorporó. Posteriormente se hizo una nueva presentación para el segundo coloquio.

A través de una dinámica de participación colectiva se definieron las fechas y los nombres de los participantes de los coloquios a realizar.

Actividades de difusión

Con motivo de la realización de la 4ª. Semana Nacional de las Ciencias Sociales Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO) se inscribió la solicitud para la difusión Coloquio de investigación del Proyecto PAPIIME PE 301917 "Cuadernos Teórico- Metodológicos para la enseñanza de la Ciencia Política." Objetivo: Presentación, exposición y discusión de los avances de las propuestas de 9 Cuadernos para el mejoramiento de la enseñanza de los alumnos de Ciencia Política. Dicho coloquio fue difundido el 8 de octubre de 2021 de 12:00 a 14: 00 horas y se transmitió por Facebook y YouTube.¹

Sitio del proyecto en la Página Web de la Facultad

El proyecto tiene como meta también contar con un espacio digital propio para constituir una plataforma digital para su consulta pública. Se solicitó a las autoridades de la Facultad la autorización para difundir las actividades del proyecto en la *Página Web* institucional.

Se justificó la conveniencia que proyecto tuviera un título corto y se propuso el siguiente: "Cuadernos teórico-metodológicos para la enseñanza de la Ciencia Política" para difundirlo en el sitio web de la facultad.

El sitio web del proyecto ha estado a cargo de un Técnico Académico adscrito al Centro de Investigación e Información Digital (CIID) de la FCPyS-UNAM y un alumno becario; ambos participan en el proyecto.²

¹ <https://www.facebook.com/cep.unam> y <https://www.youtube.com/c/VideoconferenciasFCPyS>

² http://investigacion.politicas.unam.mx/cteoricometodologicos_cp/

Definición de los lineamientos y criterios editoriales.

Se generó una propuesta para definir los criterios editoriales con los que se proyecta la publicación electrónica de los cuadernos. El objetivo es que los participantes del proyecto consideren en forma consensuada cuál conviene más. El criterio principal es que el estilo de citación que se use debe ser homogéneo y evitar incurrir en la mala práctica de combinar estilos.

Curso sobre el gestor de referencias Zotero

El Maestro José Luis Huerta académico participante en el proyecto propuso impartir un cursillo sobre el gestor de referencias *Zotero*, cuyo objetivo es que los participantes en el proyecto aprendan a convertir diversas formas de elaboración de datos bibliográficos en formato APA. El cursillo se desarrolló en tres sesiones.

Taller de Escritura científica de libros: buenas prácticas para la evaluación y edición

La maestra María Eugenia Campos Cázares responsable de evaluación, investigación y promoción del Departamento de Publicaciones de la Facultad, impartió en tres sesiones de trabajo un taller, cuyo objetivo fue formular una serie de recomendaciones con la finalidad de que en la publicación de los cuadernos se demuestre calidad y buenas prácticas en la edición, pero sobre todo evitar que los dictámenes sean eventualmente condicionados y que las ediciones tarden más tiempo en ser publicadas.

Aspectos que se deben observar en la elaboración de los cuadernos teórico-metodológicos, derivados del taller:

- Un prefacio para todos los cuadernos.
- La importancia de hacer una buena introducción.
- Definir bien los objetivos.
- Se requiere seleccionar cinco palabras clave para la identificación de los cuadernos.
- Procurar que cada investigador tenga su número de ORCID.
- Es conveniente para el registro del título en INDAUTOR que el título sea breve, conciso y atractivo (visualmente identificable).
- Definir los títulos y subtítulos del esquema de redacción.
- Contrastar el índice de la obra con los títulos interiores, con el fin de evitar errores y discrepancias.
- Resumen final de cada cuaderno.
- Determinar qué tipo de citación se usará en todos los cuadernos con el fin de ser rigurosos en el formato.
- No realizar trabajos con una gran cantidad de citas.
- Procurar que los cuadernos tengan una bibliografía actualizada.
- Verificar que la bibliografía tenga el mismo tipo de citación del texto.

Elaboración de un glosario de términos

En el seminario se propuso la elaboración de un glosario de términos con el fin de emplear palabras y términos comunes de los cuadernos. Se consideró que los cuadernos debían ser concebidos como una colección. Se presentó una propuesta con el fin de que sirviera de guía y punto de partida. Los participantes en el seminario identificaron los términos que se consideraran pertinentes y que de forma transversal sean de uso común en los cuadernos. Las propuestas debían ser pensadas conforme al marco de referencia y a los objetivos del proyecto.

Se acordó que el trabajo para la elaboración del glosario se realizaría a través de un *Google Drive* conforme la propuesta de trabajo. En el glosario se encuentran algunos de los términos que de manera invariable se usan en todos los cuadernos. Los términos que se definen deben entenderse como comunes, con el fin de permitir al lector comprender el contexto en que se elaboraron y vincular la didáctica en forma presencial con la práctica de la modalidad virtual que ha requerido de creatividad e innovación, a saber:

Apropiación tecnológica: proceso mediante el cual una tecnología pasa de ser desconocida, a ser parte de la vida diaria de un agente (o la tecnología misma se involucra al individuo). Se distingue de las teorías tecnológicas, como el constructivismo y determinismo tecnológicos, pues estas intentan explicar la relación existente entre sociedad y tecnología. Este proceso consta de cuatro etapas fundamentales que terminan con la adopción de conocimientos, habilidades y nuevas estrategias tecnológicas a partir del acceso al aprendizaje, la integración y la transformación (aunque esta última no ocurre en todos los casos).

Modelo educativo presencial: la interacción entre profesor y estudiante es cara a cara. Las clases son siempre bajo la presencia física del otro. Los contenidos curriculares y las propuestas didácticas están organizadas para ser trabajadas de manera presencial

Aprendizaje en línea (online). Es aquel que utiliza específicamente internet y la web. Se define como cualquier curso que ofrezca su plan de estudios enteramente en un entorno virtual, permitiendo que los estudiantes puedan participar independientemente de su situación geográfica, rompiendo así las barreras de tiempo y espacio.

Comunicación sincrónica: es aquella que se da en tiempo real (simultánea) sin importar la ubicación geográfica entre docente y alumnado.

Comunicación asincrónica: se da en tiempo diferido (no simultánea), no requiere que el docente y el alumnado estén conectados a través de una plataforma digital al mismo tiempo.

Modelo educativo híbrido (mixto): este modelo hace referencia a la convergencia de la modalidad presencial con la modalidad a distancia, con la finalidad de generar una propuesta de aprendizaje integrador. En el modelo híbrido los elementos tecnológicos y virtuales son los medios que permiten que los profesores puedan llevar a cabo sesiones presenciales y virtuales a través de una plataforma. Se distingue por establecer espacios de interacción de manera presencial y a distancia y por el establecimiento de tiempos de interacción sincrónica y asincrónica.

Aula invertida: es un modelo pedagógico que cambia de rol a los agentes implicados en los procesos educativos tradicionales (presencial), fomentando que los estudiantes tengan un rol más activo y utilicen las nuevas tecnologías para adquirir y poner en práctica conocimientos.

Por su parte, el rol del docente se caracteriza por acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje autónomo: se refiere al grado de intervención del estudiante en su propio proceso, estableciendo sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que debe tener frente a las necesidades actuales de formación.

Aula virtual: el sistema de aulas virtuales y ambientes educativos alberga para los docentes y alumnos, las principales plataformas que permiten establecer sesiones de trabajo en tiempo real y en tiempo diferido, facilitando la capacidad de compartir videos, documentos y actividades en grupos controlados, así como en grandes audiencias masivas.

Plataforma digital: es una herramienta de carácter digital que tiene dos características principales: a) a través de ella se ofrecen productos y servicios (por ejemplo, mercados digitales, motores de búsqueda, sistemas de pago, etc.), y b) facilitan la interacción, mediante el servicio provisto y a través de Internet, entre dos o más conjuntos de usuarios diferentes pero interdependientes (pueden ser empresas, individuos, Administraciones Públicas o instituciones de cualquier tipo).

Plataforma educativa: es una herramienta de carácter digital diseñada para crear, gestionar y conducir un curso completo de manera sencilla e integrada (en un solo espacio virtual).

Herramientas de videoconferencias: permiten encuentros en tiempo real (grupos numerosos); por lo general tienen una pizarra digital para compartir archivos, páginas web, sitios electrónicos, etc.

Aparato crítico: Es la denominación del conjunto de referencias o citas, hemerográficas y bibliográficas, que se utilizan en un trabajo académico, ya sea de forma textual o parafraseada, las cuales deben ser citadas uniformemente conforme a un sistema de citación elegido (APA, Chicago, Harvard, Vancouver, etc.).

Gestores de referencias: Son programas automatizados para realizar las referencias bibliográficas y hemerográficas en un trabajo académico, entre otras funciones, conforme a una base de datos y un sistema de citación que se elija. Algunos gestores de referencias son *Mendeley*, *Zotero*, *BibMe*, *EasyBib*, *RefWorks*, *EndNote*.

Mesografía: Es la referencia a la información, como textos, fotografías, tablas, videos, audio, etc., que proviene de un medio o dispositivo electrónico (Internet, disquete, CD, u otro) la cual, en caso de utilizarse en un trabajo académico, debe citarse como parte del aparato crítico.

Base de Datos de texto completo: Acceder y consultar la integridad de la obra (documento) en línea, este documento puede estar en formato PDF, texto en el navegador, libro electrónico, etc.

RedUNAM: Son los equipos que se conectan a las redes de internet de la Universidad Nacional Autónoma de México ya sea de manera cableada o inalámbrica como es el caso de la Red Inalámbrica Universitaria (RIU) o la RICPOLs.

Biblioteca Digital UNAM (Bidi UNAM): Es el sistema para consulta fuera de las instalaciones universitarias (en línea) de recursos de información (libros, revistas, artículos, etc.) en formato digital, tanto desarrollados o suscritos por la UNAM.

Acceso Remoto UNAM (AR): Es un servicio de la Biblioteca Digital que por medio de una clave y contraseña permite acceder a todos sus recursos en línea desde cualquier conexión a Internet fuera de la RedUNAM, sin restricciones de horario. (DGBSDI UNAM, 2022)

Actividades en proceso para el año 2022

Reunión con alumnos

Se encuentra pendiente la organización de una sesión de trabajo con los alumnos que cursan las asignaturas que se eligieron inicialmente. El objetivo será conocer sus observaciones sobre su experiencia en el desarrollo de su formación académica, sus necesidades de material didáctico, materiales de apoyo, así como sus propuestas.

En relación con la programación y dinámica de las reuniones con los alumnos de la especialización y de licenciatura, se propuso hacer grupos de enfoque, con una guía previa de tópicos *ex ante*, con el fin de dimensionar las falencias y los aciertos de los programas de estudio y conocer previamente que áreas reforzar.

Se consideró que se requerirían tres grupos de enfoque, los cuales podrían ser dos grupos de licenciatura en Ciencia Política y uno de la Especialización en Análisis Político. Los grupos de enfoque se organizarían con un tema definido y si es necesario orientarlos, así se procederá. Para ello había que elaborar una guía y se establecerán tiempos precisos. A los grupos de alumnos se les podrían hacer preguntas, tales como: ¿Qué les parece la propuesta? ¿Qué agregarían? ¿Cuáles serían los temas centrales o troncales?

Asesorar a los alumnos becarios en el proceso de investigación de su tesis profesional.

Los alumnos becarios participaron en todas las reuniones de trabajo, así como en las sesiones del seminario de profesores; han apoyado las actividades de investigación y de difusión del proyecto, además de cumplir con la elaboración de su tesis de licenciatura.

A manera de conclusión

El proyecto como ejercicio colectivo ha sido una experiencia productiva en muchos sentidos. El reto es completar el proceso y concluir la elaboración de los nueve cuadernos. Las reuniones con los alumnos serán fundamentales para que mediante su retroalimentación se obtengan recomendaciones que mejoren las propuestas. Al principio del proyecto se vislumbró su realización con incertidumbre, sin embargo, poco a poco, con el apoyo de las plataformas tecnológicas, los obstáculos para integrar las propuestas se fueron resolviendo en forma colectiva. Esperamos que los cuadernos se conviertan en un complemento educativo, los cuales seguramente

requerirán de una mejora continua, pues será el uso y aplicación efectiva de los mismos la que permita conocer su efectividad y utilidad. Por ahora el grupo de trabajo reconoce que la disrupción causada por la Covid-19 se tornó también en una oportunidad para interactuar a distancia en la generación de estos materiales educativos que en otras condiciones no hubieran sido desarrollados como hasta ahora lo ha hecho este grupo de investigación para el mejoramiento de la enseñanza ➤

Referencias/References

- Anduiza Perea Eva, Ismael Crespo Martínez y Mónica Méndez Lago Metodología de la Ciencia Política, Madrid, Cuadernos Metodológicos del Centro de Investigaciones Sociológicas, No. 28, 2011, 146, pp.
- Cuadernos de investigación para la práctica docente universitaria. Caja de herramientas número 3. La educación basada en evidencias. Planteamiento de pregunta de investigación y búsqueda de evidencia científica, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM, 2022, 56, pp.
- Dieter Nohlen ¿Cómo estudiar Ciencia Política? Una introducción en trece lecciones, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.333, pp.
- Pasquino Gianfranco Nuevo Curso de Ciencia Política México, Fondo de Cultura Económica, 2011, 381, pp.
- Proyecto PAPIME (PE 303221) “Elaboración de Cuadernos teórico-metodológicos para promover el aprendizaje de contenidos curriculares y herramientas analíticas, en las modalidades presencial y en línea, en el área de Ciencia Política”, auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, correspondiente a la convocatoria 2021, 45, pp.

Sobre el autor/About the author

Héctor Zamitiz Gamboa es Doctor en Ciencia Política. Profesor Adscrito al Centro de Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente coordina el proyecto PAPIME (PE 303221) “Elaboración de Cuadernos teórico-metodológicos para promover el aprendizaje de contenidos curriculares y herramientas analíticas, en las modalidades presencial y en línea, en el área de Ciencia Política”, auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

Competencias digitales docentes frente al COVID-19: El caso de un plantel semiurbano de educación media superior en el oriente del Estado de Morelos (México)

Domínguez Hernández, Daniel

Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (México)

✉ ddominguezhergo@gmail.com

ORCID ID: [0000-0001-8320-2158](https://orcid.org/0000-0001-8320-2158)

Artículo recibido: 13 junio 2022

Aprobado para publicación: 30 junio 2022

Resumen

La pandemia de COVID-19 vino a modificar las diversas dimensiones que conforman la estructura social contemporánea, uno de los sectores con mayor impacto está siendo el educativo. La suspensión de actividades presenciales en los diversos centros de enseñanza ha traído consigo una serie de retos inéditos para las autoridades, los directivos, el personal administrativo, los docentes, padres de familia y, por supuesto, para los estudiantes. En este sentido, el análisis presentado en las siguientes líneas tiene como origen un estudio exploratorio cuyo objetivo fue identificar y analizar el grado en el que se encuentran desarrolladas las competencias digitales en los docentes en un plantel de educación media superior semiurbano perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (CO-BAEM) frente a la pandemia de COVID-19.

Palabras clave

Competencia digital, Competencia docente, TIC en la educación, Educación media, México

Abstract

COVID-19 pandemic crisis modified several dimensions in social structures. One of the sectors in with COVID-19 had the greatest impact is education. The suspension of in person activities at educational centers has brought with it a series of unprecedented challenges for authorities, managers, administrative staff, teachers, parents and students. Analysis here presented is an exploratory study to identify and analyze the degree to which several digital skills were developed in teachers in a semiurban high schools belonging to the College of Bachelors of the State of Morelos (COBAEM, Mexico), to cope with COVID-19 challenges.

Key words

Digital skills, Teaching competences, ICT in education, Secondary education, Mexico

Introducción: la competencia docente

El éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que el docente en cuestión debe dominar un conjunto de competencias que le permitan solucionar los diversos problemas que surjan a lo largo del ciclo, tanto en términos pedagógicos, como en el ámbito socioemocional de los estudiantes. Dado los objetivos del presente capítulo, no se realiza un análisis exhaustivo y profundo sobre los alcances y limitaciones de las competencias docentes en general, sin embargo, es prudente considerar algunas definiciones.

Una primera definición consiste en representar a la competencia docente como un: “Conjunto de valores, creencias, y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad para garantizar una buena educación a todos” (Escudero, 2006, p.34). Al respecto, el mismo autor clasifica a las competencias docentes en tres categorías: el conocimiento de base, la capacidad para enseñar y la responsabilidad profesional. La primera, identificada por los contenidos y las metodologías empleadas para lograr el aprendizaje, la segunda, representada por la habilidad de diagnosticar, planear, enseñar y evaluar y, la tercera, relacionada con la ética, el compromiso y la colaboración.

Por otro lado, de acuerdo con Prendes *et al.* (2018), basándose en las ideas de Zabalza (2007) la competencia docente es aquella que: “Permite a un profesor planificar la enseñanza, seleccionar y organizar los contenidos, presentar la información, seleccionar metodologías, diseñar tareas,

interactuar con el alumnado, realizar la labor tutorial, investigar, reflexionar y sentirse miembro de la institución” (p.7). Dichos autores, clasifican a las competencias docentes en siete dimensiones: disciplinares, para la gestión de la enseñanza, para la gestión del aprendizaje, tecnológicas, para la colaboración, organizativas e institucionales y para el desarrollo profesional.

Uno de los trabajos más conocidos en el ámbito de las competencias docentes es el desarrollado por Kholer y Mishra (2006) con el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y las tres dimensiones para el desarrollo de estas: el conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar. El primero, hace alusión a la capacidad de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta las posibles desviaciones, el segundo, la necesidad de implementar medios tecnológicos en dicho proceso y, la tercera, siempre en el marco de la asignatura o campo disciplinar que corresponda.

Desde el punto de vista de Perrenoud (2007), la profesión docente debe estar orientada en el desarrollo de diez competencias: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a padres, utilizar la nuevas tecnologías, afrontar los deberes y lo dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Por lo tanto, las competencias docentes son el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias digitales docentes

A principios del siglo XXI y como consecuencia del fenómeno de la globalización, el funcionamiento de la sociedad se ha caracterizado por una mayor complejidad, un gran dinamismo y una amplia diversidad, lo que ha provocado que los individuos desarrollen un conjunto de competencias para su inclusión en la vida social, una de estas son las digitales. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las competencias digitales son aquellas que:

Facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de estas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras al alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general.

Por otro lado, para la Comisión Europea (2006) una de las competencias que debe desarrollar el ciudadano del siglo XXI, es la digital, la cual define como:

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p.15)

Por lo anterior, es importante saber que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2020) cataloga a dichas competencias digitales en tres: las funcionales, las genéricas y las avanzadas. Las primeras, permiten a los individuos el acceso y el uso de la tecnología (por ejemplo, entender conceptos básicos relacionados con la tecnología, poder manejar software y hardware en distintos dispositivos, etc.), las segundas, permiten obtener un beneficio mayor para los individuos (por ejemplo, manejar programas que beneficien al desarrollo de sus labores, crear contenido, evaluar riesgos, etc.) y, las terceras, son exclusivamente de los especialistas (por ejemplo, programación o desarrollo de aplicaciones). Se ha considerado el concepto de competencia digital en términos generales, pero ¿En qué consisten las competencias digitales docentes?

En el ámbito educativo, el término de competencia digital se ha ligado al desarrollo de nuevos mecanismos en la transferencia de conocimientos en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos. De acuerdo con diversos autores Lankshear y Knobel (2008) Bawden (2008) Covello (2010) la competencia digital implica incorporar nuevas habilidades y conductas para la construcción del conocimiento, teniendo como principio el acceso a la tecnología, lo que se denomina: generar una nueva alfabetización digital. Lo anterior, con el objetivo de realizar un acompañamiento didáctico en cada una de sus fases, desde el diagnóstico hasta las diversas formas de evaluación, haciendo uso eficaz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Bajo este contexto, suele usarse de forma equivalente el término alfabetización digital y el de competencia digital.

En este sentido, para el desarrollo de las competencias digitales sobresalen la aplicación de mecanismos tecnológicos que orienten las habilidades, actitudes y conocimientos de los docentes y la capacidad de estos para hacerle frente a los problemas que implica desarrollar sus labores en una sociedad cada vez más interdependiente. En definición de Krumsvik (2011), la competencia digital docente es: “El uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógico- didáctico y su conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la formación digital de los alumnos y estudiantes” (p. 44). Desde esta perspectiva, resulta interesante retomar las ideas de Carrera y Coiduras (2012) que apuntan opiniones adicionales sobre lo que deben contener las competencias digitales docentes:

Conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que [...] el profesor o el educador debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje alcanzando mayores niveles de logro y promover procesos de mejora e innovación permanente en los procesos formativos. (p.15)

Desde el punto de vista Esteve *et al.* (2014) las competencias digitales docentes no solo suponen adquirir un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado

resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza- aprendizaje haciendo uso de las TIC, sino que se debe ser capaz de “movilizarlos, combinarlos y transferirlos para actuar de manera eficaz con vistas a una finalidad” (p.41). Basándose en las ideas de Hall *et al.* (2014), dichos autores contemplan lo siguiente:

Un docente que es competente digitalmente debería disponer de las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para promover un verdadero aprendizaje en un contexto enriquecido por la tecnología [...] siendo capaz de utilizarla para mejorar y transformar las prácticas del aula y para enriquecer su propio desarrollo profesional e identidad. (p.41)

Por lo tanto, las competencias digitales docentes consisten en una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al profesorado resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance.

La pandemia de COVID-19 y la redefinición docente

A finales de 2019 y principios de 2020, de manera rápida y alarmante, el virus SARS-CoV 2, causante de una letal enfermedad denominada COVID-19, se propagó por todo el mundo. El 11 de marzo de 2020, en conferencia de prensa, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), señaló que dicho virus se estaba propagando de persona en persona en diversos países del mundo, por lo que se le atribuía a este fenómeno la categoría de pandemia. Como consecuencia, la respuesta inmediata de la mayoría de los gobiernos, a través de sus ministerios y/o secretarías de salud pública, fue implementar medidas sanitarias extraordinarias, tales como el distanciamiento y el confinamiento social. Lo anterior, ha traído consigo una serie de consecuencias catastróficas en cada una de las dimensiones de lo social.

De acuerdo con la OCDE (2020), más allá del efecto en la salud física y mental de las personas, el alcance del impacto socioeconómico de la misma, gira en torno a las medidas de confinamiento adoptadas por las distintas naciones, ya que se detiene por completo la actividad económica y social de la población. Por otro lado, además de los efectos adversos en términos económicos, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) considera que la pandemia de COVID-19 ha evidenciado grandes problemas en términos de desigualdad social y acceso a oportunidades, tales como la imposibilidad de estudiar y trabajar a distancia.

Básicamente, la propagación del virus SARS-CoV 2 ha venido a modificar por completo la cotidianidad de cada una de las personas de las sociedades afectadas, desde la salud física y mental, hasta el ámbito económico, laboral, académico, cultural y social. Con dichos efectos negativos, los diversos sectores de la sociedad se han visto en la necesidad de implementar nuevos mecanismos de comunicación adoptando el uso de las TIC, ocasionando que las actividades empresariales, profesionales y de educación se realicen desde casa a través de la conexión a Internet.

En el ámbito educativo, la pandemia de COVID-19 ha provocado una reinención de los procesos bajo los que, históricamente, se han atendido las necesidades de los estudiantes, docentes y directivos y, de las condiciones en que sea han cimentado la mayoría de los sistemas

educativos a nivel internacional. En este sentido, con el objetivo de disminuir la capacidad de contagio y propagación del virus, los gobiernos se vieron en la necesidad de suspender de manera indefinida las clases presenciales, lo que origino el cierre total y/o parcial de los centros educativos.

En México, mediante el ACUERDO 02/03/20 publicado el 16 de marzo de 2020 en el Diario Oficial de la Federación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió suspender las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de esta, lo anterior, como una medida preventiva para reducir el impacto en la transmisión de la COVID-19 en territorio nacional. En el estado de Morelos, a partir del 18 de marzo, mediante una conferencia de prensa a cargo del titular de la secretaría de salud estatal, se informó la interrupción total de clases presenciales en todos los niveles educativos. De acuerdo con cifras del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), retomadas por la OCDE (2020), en América Latina y el Caribe, suspendieron actividades el 95% del total de estudiantes, es decir, aproximadamente 154 millones.

Como ya se ha mencionado, dicha suspensión, trajo consigo una serie de retos y oportunidades inéditas que tenían como única alternativa la puesta en marcha de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la educación virtual o a distancia, haciendo uso de las TIC para su correcta implementación. En este contexto, las diversas instituciones educativas se tuvieron que armar con herramientas tecnológicas, capacitar al personal docente, administrativo y directivo, sensibilizar a los padres de familia y motivar los estudiantes para darle puntual continuidad a sus estudios.

Las competencias digitales docentes en un plantel semiurbano de educación media superior

El papel tradicional del docente, como lo conocíamos, se queda corto para el desempeño de sus funciones bajo esta nueva dinámica producto de la pandemia de COVID-19. Es decir, el conjunto de competencias que le permitían solucionar los diversos problemas en la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en términos pedagógicos, como en el ámbito socioemocional de los estudiantes, resultan insuficientes. Por lo anterior, el desarrollo de competencias digitales por parte de estos resulta estrictamente imprescindible en el ejercicio de la docencia y en el ámbito educativo en general, básicamente, hacer uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance.

En este orden de ideas, el objetivo principal del presente estudio exploratorio consiste en identificar y analizar el grado en el que se encuentran desarrolladas las competencias digitales en los docentes en un plantel de educación media superior semiurbano perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM) frente a la pandemia de COVID-19. De manera no presencial y para la recolección de información, se realizó un cuestionario prediseñado a través de la plataforma de Google Forms al que los docentes tuvieron acceso mediante su cuenta de correo institucional, contestándolo de manera anónima durante el mes de noviembre, siendo participe el 80% de los docentes adscritos a dicho plantel. Cabe señalar, que el análisis

y resultados del presente estudio no pretende realizar una generalización al respecto, sin embargo, procura ser un primer acercamiento para considerar algunas de las condiciones que enfrentan los docentes de un plantel de educación media superior semiurbano en sus esfuerzos por desarrollar competencias digitales en la actualidad.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, es una institución educativa que por más de treinta y dos años ha formado estudiantes de nivel medio superior en el estado de Morelos. Cuenta con 22 centros educativos, de los cuales 13 son planteles escolarizados y 9 centros de servicio de educación a distancia (EMSAD), con una cobertura aproximada de 12,000 alumnos en 20 municipios del estado. En las aulas del COBAEM, se pone en marcha el Plan de Estudios correspondiente al Bachillerato General, conformado por asignaturas de formación básica, formación propedéutica, formación para el trabajo y extracurricular (paraescolar y orientación educativa).

Por otro lado, el poblado de Chinameca se ubica en la parte sur del municipio de Ayala en el oriente del estado de Morelos. De acuerdo con el Censo de población 2020 llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020) cuenta con una población total de 2887 personas, de los cuales 48.9% son hombres, mientras que el 51.1% son mujeres, lo que la hace entrar en la categoría de semiurbana. En esta localidad, se encuentra ubicado el Plantel 13 del COBAEM, en el que laboran alrededor de 22 personas, incluyendo directivos, administrativos y docentes, siendo estos últimos el objeto de estudio para el presente análisis.

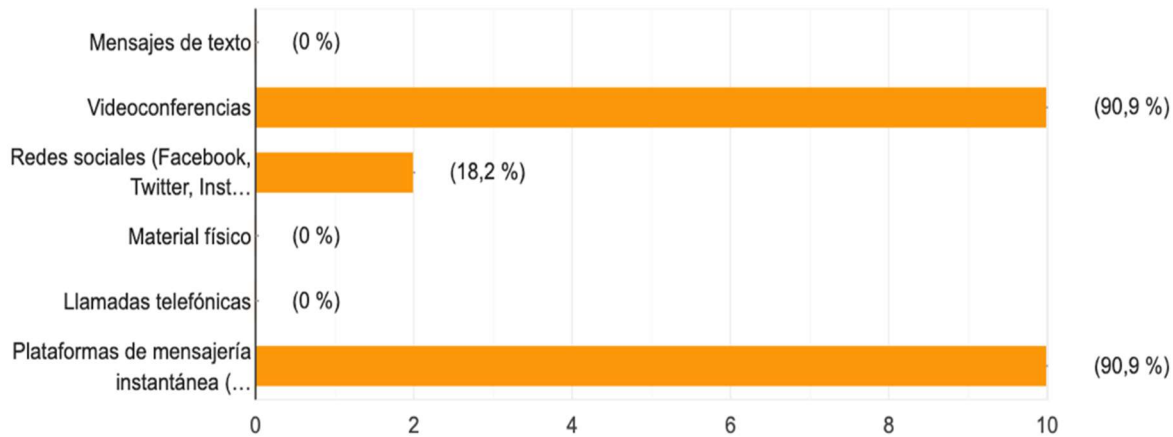
Resultados obtenidos y análisis

Al realizar el cuestionario prediseñado, mediante las condiciones anteriormente mencionadas, se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación. Algunos datos generales respecto a los docentes consultados son que el 64% corresponden al género masculino y el 36% al femenino. Respecto a la edad, el 45% manifestó tener entre 31 y 40 años, el 36% entre 41 y 50 años y el 19% entre 26 y 30 años. En relación al grado máximo de estudios, el 64% afirma poseer título de Licenciatura o Ingeniería, mientras que el 36% posee grado de Maestría. Por otro lado, respecto a los años de experiencia docente, el 36% manifestó tener menos de 5 años, el 28% de 5 a 10 años, el 9% de 10 a 15 años y el 27% de 15 a 20 años. Como dato adicional, se consultó el promedio de alumnos por grupo que los docentes del Plantel 13 Chinameca del COBAEM tuvieron en la primera parte del ciclo escolar 2020-2021, resultando que el 36% tiene en promedio grupos de entre 26 y 45 alumnos, el 28% entre 15 y 25 alumnos, el 20% tiene más de 45 alumnos y el 16% menos de 15 alumnos por grupo.

Entrando en materia de competencias digitales docentes, el 82% de los docentes consultados afirmaron haber tomado cursos para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, de estos, sólo el 9% considera que, hasta antes de la pandemia de COVID-19, no consideraba útil la información obtenida durante dichos cursos. A pesar de lo anterior y previo a la etapa de contingencia que vivimos a nivel mundial, el 64% de los docentes consultados no se consideraba ampliamente capacitado para el desarrollo de

las clases no presenciales, mientras que el 36% restante, sí creía poseer las habilidades y actitudes necesarias para hacerle frente al nuevo contexto.

Gráfica 1. Recursos utilizados por los docentes para la comunicación con los estudiantes ante la implementación de clases no presenciales

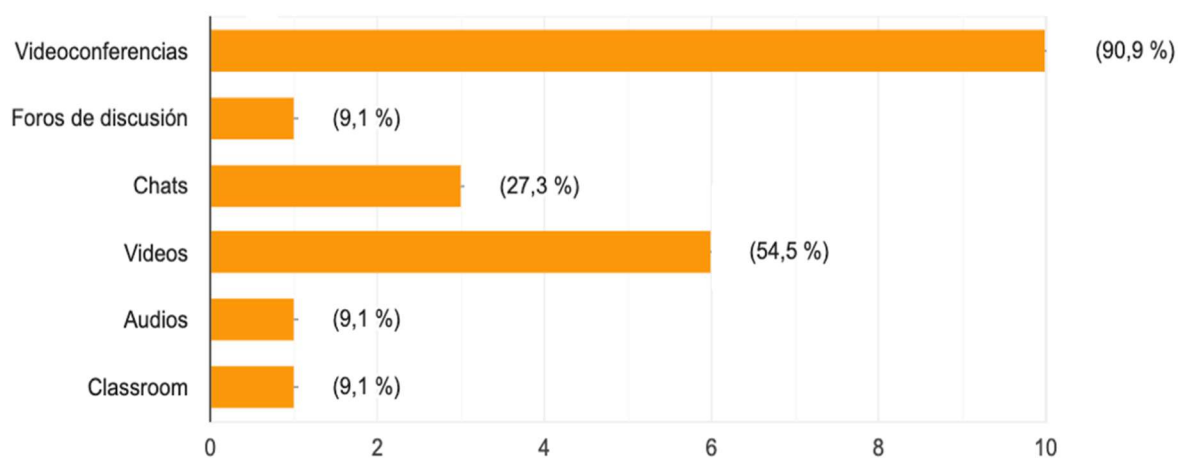


FUENTE: Elaboración propia

La Gráfica 1, muestra los recursos utilizados en mayor medida por los docentes consultados para mantener la comunicación con los estudiantes ante la impartición de clases no presenciales. Los medios más utilizados son las videoconferencias y las plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp y Messenger, el 91% de los docentes así lo afirma, mientras que las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram son utilizadas por el 18% de estos. Los mensajes de texto, la entrega de material físico y las llamadas telefónicas no son utilizadas.

Por otro lado, la Gráfica 2, muestra las herramientas digitales que en mayor medida utilizan los docentes del Plantel 13 Chinameca del COBAEM para el desarrollo de sus clases no presenciales. Apenas con el 9% cada una, las menos utilizadas resultan ser los foros de discusión, mandar audios y el uso de la plataforma Classroom de Google, mientras que las videoconferencias son utilizadas por el 91% de los docentes consultados, el 55% emplea videos y un 27% se apoya en los chats que proporcionan diversas plataformas.

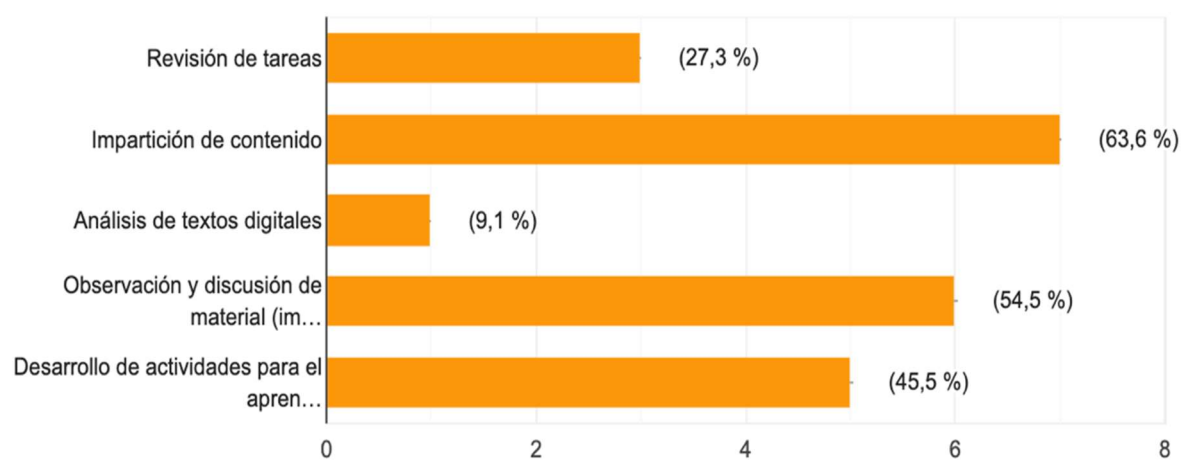
Gráfica 2- Herramientas digitales utilizadas por los docentes para el desarrollo de sus clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Respecto a las actividades realizadas durante las sesiones de clases no presenciales el 64% de los docentes afirman impartir el contenido de sus asignaturas, el 55% también realiza la observación y discusión de material (imágenes, videos, audios, etc.), mientras que el 46% implementa actividades que vayan encaminadas al aprendizaje. Por otro lado, únicamente el 27% de ellos se dedica a la revisión de tareas y un 9% al análisis de textos digitales (Gráfica 3).

Gráfica 3. Actividades realizadas por los docentes durante las sesiones de clases no presenciales

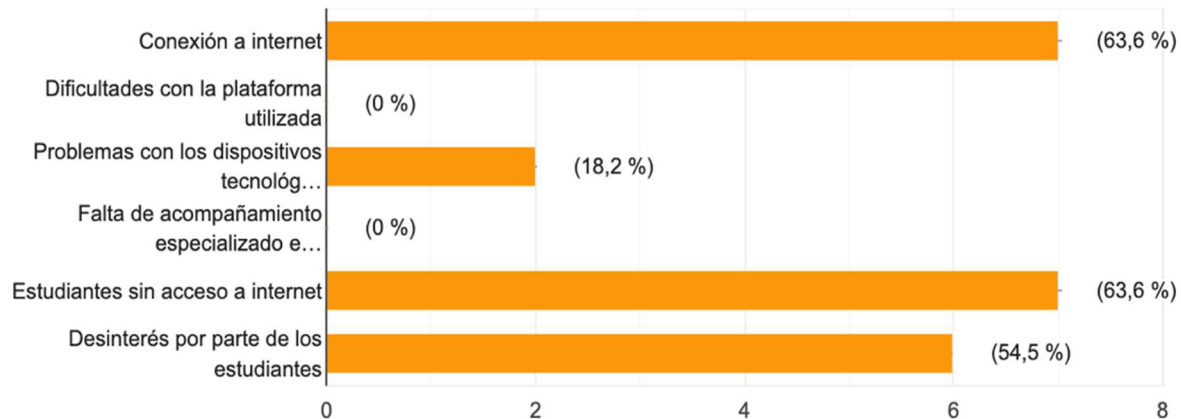


FUENTE: Elaboración propia

Conocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la impartición de clases no presenciales resulta ser un apartado muy interesante para los fines del presente estudio. El mayor problema del 63% de los docentes consultados es la inestabilidad de su conexión a internet y el que los estudiantes no tienen acceso esta red global de intercambio de información, el 54% considera el desinterés de los estudiantes por aprender como una gran dificultad y, únicamente

el 18% de ellos, afirma que es la falla con los dispositivos tecnológicos utilizados, mientras que no son problema para este fin la plataforma utilizada ni la falta de acompañamiento especializado en el desarrollo de las clases virtuales (Gráfica 4).

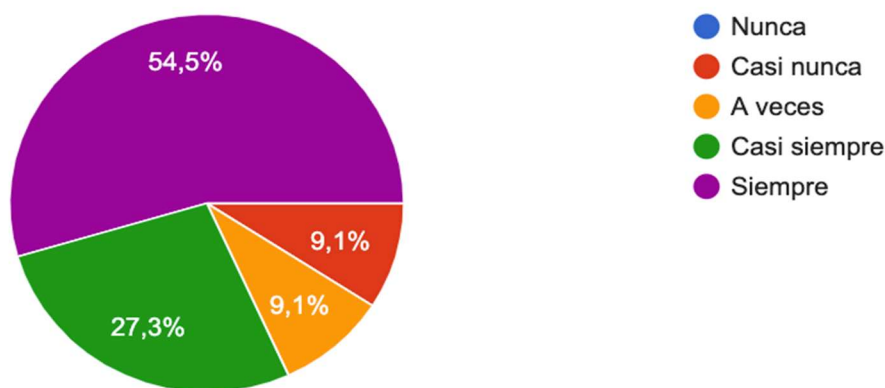
Gráfica 4. Dificultades a las que se enfrenta el docente en la impartición de clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

La evaluación y la retroalimentación resultan ser una etapa muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, deben ser contempladas en el desarrollo de las competencias digitales docentes. Considerando lo anterior y en el marco de las clases no presenciales, el 55% de los docentes consultados, afirmó utilizar siempre las TIC en la fase de evaluación, el 27% casi siempre y el 9% casi nunca y a veces. Cabe señalar que ninguno de los consultados, afirmó nunca haber utilizado las TIC en este sentido (Gráfica 5).

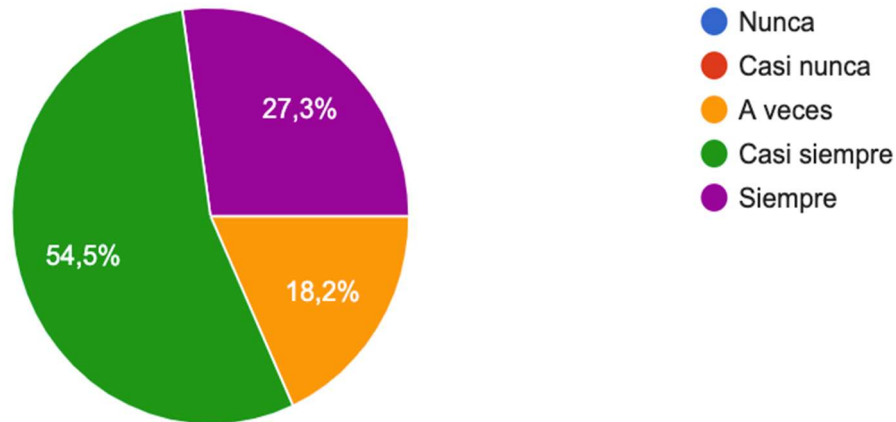
Gráfica 5. Regularidad con la que se utilizan las TIC en la etapa de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje



FUENTE: Elaboración propia

Por otro lado, la Gráfica 6, muestra la regularidad con la que los docentes consultados realizan una retroalimentación a sus alumnos en el marco de las clases no presenciales. El 27% de ellos, lo realiza siempre, el 55% casi siempre y el 18% a veces, no habiendo quien casi nunca o nunca lo lleve a cabo.

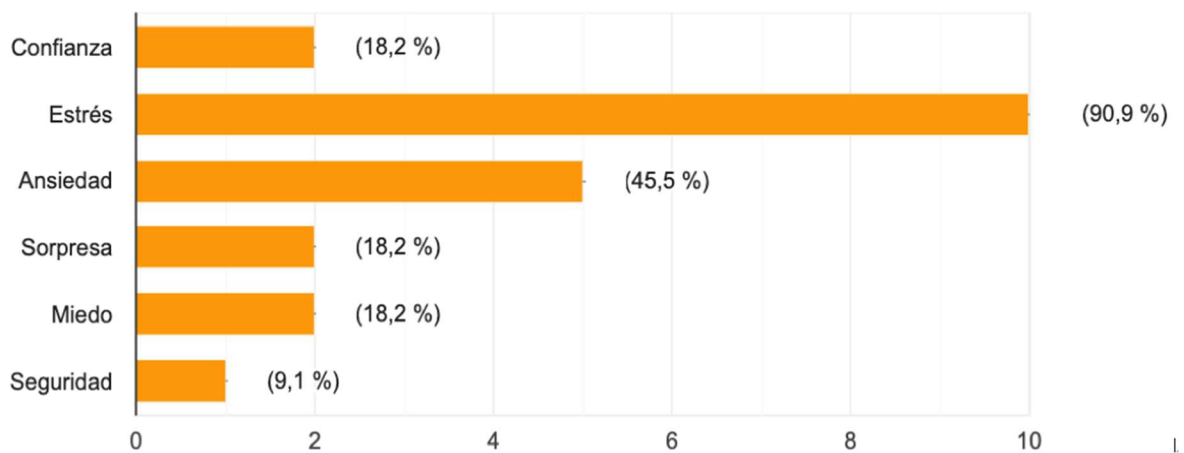
Gráfica 6. Regularidad con la que se realiza una retroalimentación al desempeño de los estudiantes en el marco de las clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Al concluir la recolección de información, se les pidió a los docentes consultados que seleccionaran los sentimientos que experimentaron al iniciar el período de clases no presenciales. El sentimiento que mayormente experimentaron el 90% de los docentes fue estrés, el 45% ansiedad frente a la nueva dinámica, el 18% de ellos afirmó haber sentido confianza, sorpresa y miedo, mientras que únicamente el 9% sintió seguridad (Gráfica 7).

Gráfica 7. Sentimientos experimentados por los docentes al iniciar las clases no presenciales



FUENTE: Elaboración propia

Las competencias digitales docentes se han ido generando mediante cursos optativos o alternativos que las instituciones educativas ofrecen a su personal académico. En la actualidad, a dichas capacitaciones, se les ha quitado la etiqueta de voluntarias pasando a ser de carácter necesarias y obligatorias. Sin embargo, a pesar de ello, los docentes consultados en nuestro estudio afirman que una de las grandes dificultades al momento de desempeñar sus funciones y que les impide hacer uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información es la condición de la conexión a internet y, por supuesto, que los estudiantes del plantel en cuestión, no tienen acceso a esta red global de acceso a la información.

De acuerdo con datos de la OCDE (2020) en los países de América Latina y el Caribe solo el 34% de estudiantes de educación primaria, el 42% de los estudiantes de educación secundaria, y el 68% de estudiantes de educación media superior cuentan con acceso a una computadora conectada a internet en casa, siendo más grave la situación para aquellos estudiantes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. En este sentido, la brecha digital es considerada el principal obstáculo a vencer por parte de los directivos, docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anterior, resulta contradictorio que el 90% los docentes consultados utilicen como principal herramienta digital para el desarrollo sus clases no presenciales aquella que exige una mayor capacidad y velocidad de conexión a internet, las videoconferencias. Una posible explicación, es el esfuerzo por parte ellos para cumplir un determinado horario de clases y estar siguiendo de manera precisa y oportuna el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, también podría interpretarse como la exigencia de autoridades y directivos para utilizar dicha herramienta, aún cuando las condiciones del contexto mencionadas anteriormente, no sean las más favorables para ello.

Por otro lado, respecto a las actividades realizadas durante las sesiones de clases no presenciales por parte de los docentes consultados, resalta que el 64% de ellos se dedican a impartir contenidos de sus asignaturas y el 55% a observación y discusión de materiales (imágenes, videos, audios, etc.). Lo anterior permite inferir que en un centro educativo bajo condiciones semiurbanas, como lo es el Plantel 13 Chinameca del COBAEM, se ha optado por ejercer un proceso de enseñanza- aprendizaje virtual tutelado por el docente, incluyendo, por supuesto, dinámicas que permiten el desarrollo de determinado grado de autonomía en los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje está constituido por varias etapas, dentro de las cuales destacan la evaluación y la retroalimentación al desempeño del estudiante. Es de reconocerse la importancia que les atribuyen a estas fases los docentes consultados, aún bajo una dinámica inédita y con factores contextuales en contra, la mayoría, siempre o casi siempre, hacen uso de las TIC para evaluar y complementar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Considerando que un 36% de los docentes consultados tiene una experiencia en la enseñanza de 10 años o más y que un 82% de ellos ha tomado algún curso para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, resulta importante reconocer que los sentimientos que en mayor medida se hicieron presentes entre ellos al iniciar el período de clases no presenciales fueron el estrés y la ansiedad, el primero, lo

experimentó más del 90%, mientras que el segundo surgió en el 46% de los docentes. Sin duda alguna, lo anterior es reflejo de que cuando se pone en la mesa el tema de las competencias digitales docentes, aunque se esté técnicamente capacitado, en algún momento hay que considerar, también, el fortalecimiento en las capacidades socioemocionales de los profesores.

A manera de conclusión

Se ha mencionado con anterioridad, que el desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes en los diversos niveles educativos es indispensable para realizar sus funciones dada la época tan compleja, dinámica y diversa en la que vivimos, a lo que se suma la enorme interdependencia política, económica y social entre los diversos países del mundo. Lo anterior, está siendo evidenciado de manera abrupta por la lamentable crisis de salud provocada por la pandemia de COVID-19 que, desde principios de 2020, transformó la manera en que la gente convive, trabaja y aprende.

Ante esta inesperada situación, las distintas instituciones educativas deben procurar desarrollar los medios y las herramientas necesarias para que, en conjunto, directivos, administrativos y docentes, logren desarrollar una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan resolver las problemáticas derivadas del contexto educativo para desarrollar de manera integral el proceso de enseñanza- aprendizaje, haciendo uso eficaz y responsable de los medios digitales, de comunicación y de información a su alcance. Ha quedado claro que uno de los principales retos para conseguir lo anterior, es lograr identificar pero sobre todo comprender, la diversidad de contextos en los que se pretenden implementar estrategias con estas características; no desarrollarán el mismo tipo de competencias digitales los profesores de una institución de educación media superior ubicada en la zona metropolitana de Monterrey, que uno ubicado en una zona semiurbana del oriente del estado de Morelos y, este último, no requerirá de las mismas habilidades, actitudes y conocimientos que necesita desarrollar uno que labora en la sierra norte del estado de Guerrero.

Lo importante es reconocer esta variación de condiciones, sobre todo socioeconómicas, para tomar en cuenta los alcances y limitaciones en el desarrollo de competencias digitales docentes en el marco de la pandemia de COVID-19, pues estas, determinan en gran medida la dinámica adoptada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de ellos.

Una vez identificado lo anterior, podría realizarse una clasificación sobre cuáles habilidades, actitudes y conocimientos son eficazmente realizables mediante las TIC y, en función de ello, lograr un fortalecimiento continuo para ofrecer a los estudiantes un personal docente concientizado y capacitado para hacerle frente a los diversos problemas e imprevistos que surjan en el ejercicio de sus funciones. ➤

Referencias/References

- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En Lankshear, C. & Knobel, M. *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). New York: P.L.
- Carrera, F.X. y Coiduras, J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10, 273-298.
- CEPAL (2020) Los efectos económicos y sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe.
- Covello, S. (2010). *A review of digital literacy assessment instruments*. New York: Syracuse University: School of Education.
- Comisión Europea (2016). *DigCompOrg. Digitally Competent Educational Organisations*. Disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero y A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, F., Duch, J. y Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*.
- Esteve-Mon, F., Gisbert-Cervera, M. y Lázaro-Cantabrana, J.L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación?. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55, 38-54.
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). *Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the Digilit Lecister project*.
- INEGI (2020) Censo 2020 <https://www.inegi.org.mx/sistemas/scitel/consultas/index>
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (tpack) for educators*. New York: Routledge.
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1, 39-51.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Digital literacy and participation in online social networking spaces. En *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 249-278). New York: P.L.
- OCDE (2020), *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America* OCDE. París
- OCDE (2020) *COVID-19 en América Latina y el Caribe: consecuencias socioeconómicas y prioridades de política*. OCDE. París.

- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje. Graó Colofón. México.
- Prendes, M.P, Gutierrez, I. y Martínez, F. (2018) Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI, RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 7, 02-22.
- UNESCO (2020) Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNICEF (2020). Covid 19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. ONU- UNICEF. New York.
- Vargas-D'Uniam, J., Chumpitaz-Campos, L., Suárez-Díaz, G. y Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18,361-376.
- Zabalza, M.A. (2007). Competencia docente del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Sobre el autor/About the author

Daniel Domínguez Hernández es Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestro y Doctor en Ciencias Sociales por la misma institución educativa. Miembro de la Red Internacional para la Innovación de Educación a Distancia. Integrante del Comité Internacional Interinstitucional de Formación de Recurso Humano de la RIIIED. Actualmente, colaborador del cuerpo académico de Ciencia Política y Administración Pública del CU Amecameca de la UAEMex.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

Condiciones socioemocionales de los alumnos universitarios ante COVID-19: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Cortés Padilla, Ricardo

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

✉ ricardo_cortes@yahoo.com

ORCID ID: [0000-0002-6079-926X](https://orcid.org/0000-0002-6079-926X)

Meléndez Rivera, Mónica Selene

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

✉ monick116@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0003-0551-891X](https://orcid.org/0000-0003-0551-891X)

Silva Rivera, María del Pilar

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

✉ ledairam50@hotmail.com

ORCID ID: [0000-0003-0293-8812](https://orcid.org/0000-0003-0293-8812)

Orlando Justino Jaimes Estrada

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

✉ orlandojemx@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0001-7292-0111](https://orcid.org/0000-0001-7292-0111)

Artículo recibido: 09 junio 2022

Aprobado para publicación: 29 julio 2022

Resumen

El presente artículo aborda desde la perspectiva de los alumnos universitarios las dificultades que representó transitar de forma contingente hacia una educación profesional en la modalidad a distancia, sobre todo teniendo como contexto las complicaciones económicas y socioemocionales que trajo consigo el confinamiento por la pandemia provocada por el covid-19. Bajo estas condiciones es importante analizar si la educación universitaria a distancia a estado a la altura de los objetivos del aprendizaje social, en donde los alumnos sean capaces de construir conocimientos y competencias profesionales.

Palabras clave

Aprendizaje, Pandemia, Desigualdades, Socioemocional, Clases a distancia, Educación superior, México.

Abstract

This article addresses from the perspective of university students the difficulties represented by moving contingently towards a professional education in the distance modality, especially taking as a context the economic and socio-emotional complications that the confinement brought with it by the pandemic caused by COVID-19. Under these conditions it is important to analyze whether distance university education has been up to the objectives of social learning, where students are able to build knowledge and professional skills.

Key words

Learning, Pandemics, Inequalities, Social-Emotional, Higher Education, Mexico.

Introducción

La contingencia mundial a causa de la pandemia por covid-19 que ha experimentado la humanidad durante prácticamente los dos últimos años, ha representado cambios muy drásticos en las dinámicas económicas, políticas y sociales, que en sus albores parecían evocar tiempos apocalípticos con una parálisis generalizada de actividades y confinamiento de la población en sus viviendas, quedando el espacio público reducido a una mínima expresión de movimiento. Sin embargo, la capacidad de adaptación y resiliencia del ser humano, así como los avances de

vacunación para disminuir los riesgos de mortalidad a causa del virus, han permitido el regreso a una nueva normalidad para reactivar la dinámica social.

Bajo estas condiciones, uno de los rubros de actividad social más importantes que se vieron afectados con la pandemia provocada por el covid-19, además de las actividades económicas, ha sido sin duda el sistema educativo mundial. Millones de estudiantes se vieron en la imperiosa necesidad de transitar de una educación presencial a una de carácter virtual, con todas las vicisitudes y complejidades que esto representó. Situación que vino a poner en evidencia la incapacidad de infraestructura institucional, docente y competencias estudiantiles para hacer frente a este gran cambio de modalidad escolar, que si bien no llegó al colapso si ha repercutido de forma importante en el proceso de construcción social del conocimiento, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes de los alumnos para alcanzar la autonomía del aprendizaje, propio de la formación profesional.

El sistema educativo ha sido uno entre muchos aspectos de la vida social que se han visto fuertemente impactados por el confinamiento a causa del covid-19. En donde millones de estudiantes tanto en México como en el mundo se vieron obligados a transitar hacia una educación virtual para atender sus clases desde casa, sin contar con las herramientas necesarias para hacer frente a este reto de la mejor manera posible. Carencias que van desde el acceso a una red de internet, a un equipo de cómputo o simple y sencillamente a habilidades y actitudes básicas para asumir con mayor responsabilidad las riendas de su formación escolar. Situación a la que se le suma la falta de capacidades y habilidades del claustro docente para impartir clases en línea, incurriendo en muchos casos en una delegación excesiva de tareas hacia los alumnos.

La contingencia por covid-19 ha tomado por sorpresa al sistema educativo mundial para asumir de forma eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fenómeno que se acentúa en países que han venido padeciendo rezagos en la calidad educativa. Además, no se puede perder de vista que las desigualdades económicas mundiales, así como al interior de las naciones, se tradujeron en grandes asimetrías para hacer frente a la educación a distancia. Es decir, la calidad de la educación en la modalidad a distancia pasa irremediablemente por el acceso que, tanto profesores como estudiantes, tienen a los insumos tecnológicos y a los espacios adecuados para atender la construcción del conocimiento de forma virtual.

Por consiguiente, la falta de equidad de acceso a la educación se ha acentuado con la contingencia por el covid-19, en donde los alumnos con bajos recursos ven drásticamente disminuidas sus posibilidades de atender las estrategias digitales para cumplir con sus clases a distancia. Inequidad que se presenta, por un lado, al interior de las escuelas públicas, entre quienes tienen acceso a una situación económica familiar formal y estable y quienes se ven en la necesidad de trabajar para contribuir a la economía del hogar, y por otro lado, de forma mucho más evidente entre las escuelas públicas y privadas, dado que los recursos económicos con los que cuentan las instituciones privadas marcan diferencias sustanciales sobre todo en el acceso a la tecnología y a espacios físicos propicios para la educación virtual.

En este tenor, resulta relevante analizar cómo han enfrentado los alumnos universitarios el gran reto de transitar hacia una formación profesional en la modalidad virtual, teniendo como referente un modelo educativo que pretende poner el acento en la construcción social del

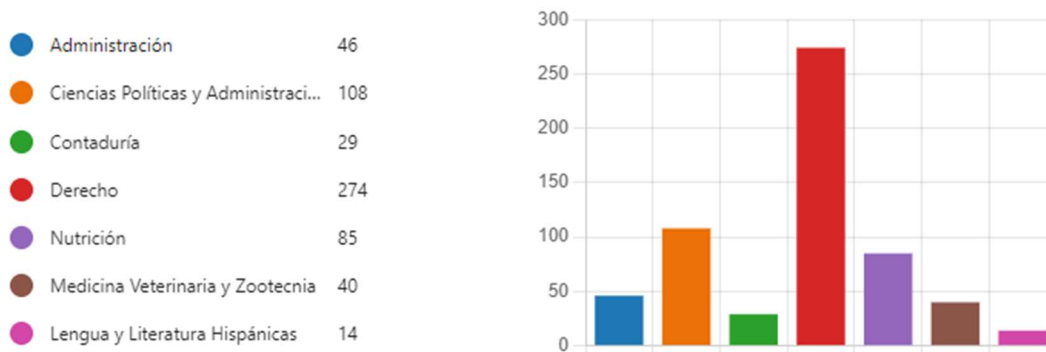
conocimiento, en donde la interacción y colaboración entre pares académicos asume un papel muy importante en aras de alcanzar no sólo la transferibilidad del conocimiento sino sobre todo, y quizás aún más importante, la autonomía del conocimiento por parte de los alumnos. Reto que tuvieron que asumir los alumnos en condiciones subóptimas en materia económica y de acceso a condiciones favorables de infraestructura y tecnologías de la información y comunicación (TICs). Sobre todo, de estudiantes de un espacio académico público como el Centro Universitario UAEM Amecameca que recibe alumnos de aproximadamente 15 municipios de la región sur-oriente del Estado de México, los cuales se caracterizan por tener condiciones sociodemográficas dispares, entre aquellos que tienen un carácter metropolitano (más cercanos hacia la Ciudad de México) y los municipios urbanos poco consolidados y con mayores carencias de infraestructura. Lo cual, nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles han sido las condiciones socioeconómicas y de acceso a las tecnologías digitales de los alumnos universitarios, para atender su formación profesional en el Centro Universitario UAEM Amecameca, a través de clases a distancia durante el confinamiento por el covid-19; además, de sus repercusiones socioemocionales bajo el modelo educativo que aspira a la construcción social y autonomía del conocimiento?

En este sentido, el artículo pretende analizar el impacto de las condiciones socioeconómicas, socioemocionales y de acceso a las TICs de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca para atender su formación profesional por medio de clases a distancia durante el confinamiento por el covid-19, y por ende para lograr una formación profesional acorde con las competencias profesionales de conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar la autonomía del conocimiento.

En este orden de ideas, el argumento de investigación que guía este artículo es que la crisis económica que trajo consigo la pandemia por el covid-19, aunada al confinamiento, propiciaron condiciones socioeconómicas y socioemocionales adversas para los alumnos de escuelas públicas para atender de forma satisfactoria las clases a distancia, tal es el caso de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca, lo cual ha repercutido en mayores dificultades en el proceso de aprendizaje y por ende en alcanzar la autonomía del conocimiento.

Para desarrollar esta investigación se llevó a cabo un sondeo de opinión entre los alumnos de las siete licenciaturas que se imparten en el Centro Universitario UAEM Amecameca (Administración, Contaduría, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Lengua y Literatura Hispánicas, Nutrición y Medicina Veterinaria y Zootecnia), a fin de obtener información en primer lugar, sobre ciertos aspectos de sus condiciones socioeconómicas y en relación con éstas, su acceso a los insumos tecnológicos y de espacios de estudio para atender las clases a distancia, y en segundo lugar, conocer algunos aspectos socioemocionales que les ha traído consigo el confinamiento y sus clases en línea.

Gráfica 1. Número de alumnos encuestados por licenciatura en el Centro Universitario UAEM Amecameca, 2022



Fuente: Elaboración propia.

El artículo está estructurado en cinco apartados, en el primero se abordará a grandes rasgos la dificultad de transitar de una educación presencial a una virtual en el contexto del modelo educativo de la construcción social de conocimiento; en el segundo apartado se analizarán las condiciones socioeconómicas y de acceso a las TICs por parte de los alumnos para atender sus clases a distancia; en el tercer apartado se dará cuenta de las repercusiones socioemocionales que han acusado los alumnos a partir del confinamiento y de sus clases a distancia; finalmente, en las conclusiones se destacan los hallazgos y reflexiones más sobresalientes sobre la temática.

Transición de la educación presencial a la virtual

El modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) está sustentado en la Teoría del Aprendizaje Social, que implica promover en el estudiante la adquisición de capacidades profesionales contempladas en el perfil profesional, haciendo énfasis en la capacidad de pensamiento crítico y juicioso, la reflexión social, la disposición para participar en comunidades permanentes de aprendizaje, así como en la adquisición de un sentido de responsabilidad, compromiso social y ético.

Este método contempla técnicas de enseñanza que permitirán al alumno comprender la complejidad del fenómeno de estudio, proponiendo alternativas de solución a problemas específicos, cuyo conocimiento sobre la acción individual y social estará orientado a saber qué y por qué (contextuales), y saber cuándo y dónde (estratégicos).

Con este modelo educativo se transita de un modelo tradicional a uno de tipo constructivista, priorizando el aprendizaje y construcción del conocimiento por parte de los alumnos, poniendo énfasis en un conocimiento práctico, capaz de desarrollar habilidades y destrezas para resolver problemas reales a los que se deberá enfrentar en el campo laboral, por tanto sustentado en la transferibilidad del conocimiento.

En este sentido el Reglamento de Estudios Profesionales de la UAEM establece que *Los estudios profesionales podrán impartirse en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, sin embargo, independientemente de la modalidad que asuma, se contempla que El proceso de enseñanza y aprendizaje podrá incorporar el uso de tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de ampliar los medios de interacción entre el personal académico y los alumnos, dejando en claro que un aspecto fundamental en el aprendizaje social es la interacción y comunicación tanto entre profesores y alumnos como entre los mismos alumnos, promoviendo un ambiente de colaboración y construcción de conocimiento grupal. Y de manera específica, cuando se habla de la modalidad de estudios no escolarizados, el Reglamento de Estudios Profesionales hace énfasis en promover la formación autónoma de los estudiantes con el apoyo de tecnologías para la educación; poniendo el acento en el desarrollo de competencias y habilidades autodidactas de los alumnos.* (UAEM, 2007).

En esta tesitura es importante no perder de vista que uno de los grandes retos que tuvieron que afrontar los alumnos universitarios en el proceso de transición de una educación presencial hacia una remota, ha sido el hecho de insertarse en una dinámica de comunicación muy estrecha tanto con sus profesores como con sus compañeros de grupo. Aspecto que se convierte en un pilar clave, no únicamente para hacer factible la construcción social del conocimiento de acuerdo con el modelo educativo, sino también para fomentar habilidades, actitudes y valores profesionales encaminados a la construcción de ambientes favorables de desempeño profesional en términos de liderazgo, empatía social y trabajo colaborativo.

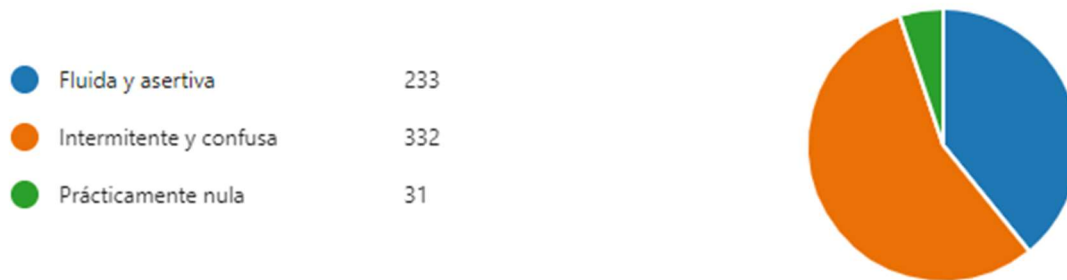
En este tenor, el proceso de virtualización de la formación profesional a casusa de la pandemia ha venido a trastocar la socialización y por ende a dificultar la construcción del conocimiento social.

La virtualización de la enseñanza no sólo ha reducido la movilidad de los estudiantes y el cambio de uso de los espacios para socializar y construir comunidad (Chehaibar, 2020) sino también para fortalecer su sentido de pertenencia. Las tecnologías educativas no logran sustituir las clases presenciales, porque han invadido la privacidad del hogar, transformado las formas de interacción, de construcción colectiva y cognitiva, además de la convivencia, de circulación de las ideas, de los pensares y sentires colectivos. (López, Mandieta y García; 2021: 154).

Resulta indiscutible que un requisito indispensable para hacer funcional la modalidad de clases a distancia es la interacción y comunicación que se debe establecer a través de las TICs, a fin de no interrumpir la comunicación asertiva y fluida que debe prevalecer en un salón de clases; sin perder de vista que de ello depende una buena retroalimentación de los contenidos temáticos, así como lograr aprendizajes colectivos. En este sentido, los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca consideran mayoritariamente (332 de 596) que este proceso de comunicación con sus profesores estuvo caracterizado por ser intermitente y confuso, en contraste 233 alumnos consideraron que tuvieron una comunicación asertiva y fluida con sus profesores, y marginalmente sólo 31 alumnos experimentaron una comunicación prácticamente nula con sus profesore. Estos datos que podemos observar en la gráfica 2, resultan reveladores en términos de que el Covid 19 implicó un cambio transicional hacia la virtualidad de la educación de forma atropellada y contingente sin tomar en cuenta las brechas tecnológicas y de conectividad, tanto

de profesores como de alumnos, lo cual terminó por repercutir en la vinculación y comunicación no sólo entre los profesores y alumnos, sino entre los propios alumnos, aspecto que irremediablemente tiene implicaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

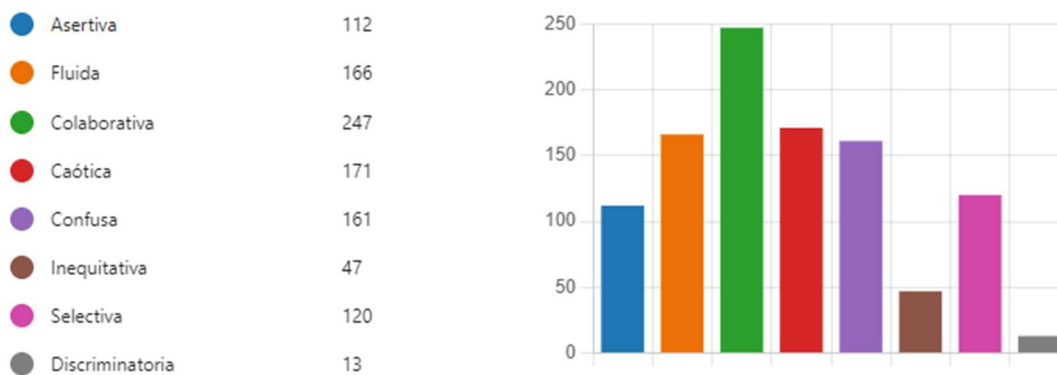
Gráfica 2. Comunicación entre profesores y alumnos en el Centro Universitario UAEM Amecameca



Fuente: Elaboración propia.

Además, de que el proceso del conocimiento social se ve afectado por una mala comunicación y vinculación entre los actores involucrados en un salón de clases, ya sea de forma presencial como virtual. Con las clases a distancia también se vinieron a trastocar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que deben adquirir los alumnos a lo largo de su formación profesional, tales como fomentar cualidades de liderazgo, así como de empatía y socialización. En consecuencia, se propiciaron condiciones favorables para promover el individualismo y la complicación para concretar la organización de trabajos en equipo, en una dinámica de compromiso equitativo y responsabilidad grupal; en cambio, el trabajo por equipos en muchos casos terminó siendo desvirtuado por alumnos que se aprovecharon del esfuerzo de sus compañeros más responsables y dedicados, para generar una relación de dependencia.

Gráfica 3. Valoración de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca sobre la comunicación con sus compañeros de clase



Fuente: Elaboración propia.

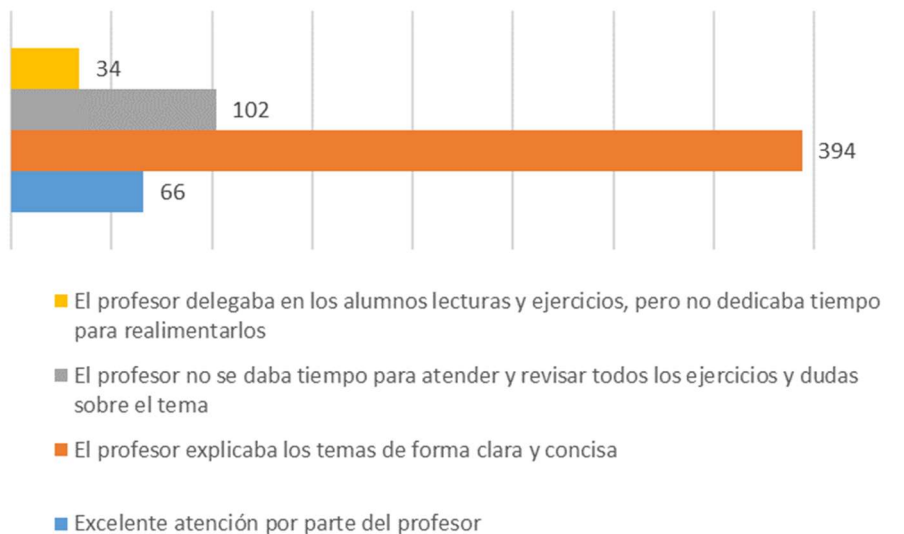
No obstante, cuando se cuestionó a los alumnos sobre el matiz que tuvo la comunicación entre los compañeros de clase, se les pidió que eligieran dos opciones, y la que obtuvo el mayor número de menciones fue la comunicación colaborativa con 247, seguida de la comunicación

caótica con 171 menciones, en tercer lugar la comunicación fluida con 166 menciones y la comunicación confusa con 161 menciones, como se puede ver en la gráfica 3.

La gráfica 3 nos permite observar los contrastes que tienen los alumnos del Centro Universitario con respecto a su perspectiva sobre el tipo de comunicación que experimentaron con sus compañeros de clases durante el confinamiento desde sus casas; lo cual, de alguna manera nos está poniendo en evidencia que aun cuando la comunicación entre los alumnos para atender sus clases a distancia fue una constante, ésta no se desarrolló en los mejores términos, ya que para un número significativo de alumnos la comunicación entre los compañeros de clases asumió un carácter caótico, confuso y selectivo.

Sin embargo, cabe hacer mención que los problemas de comunicación se presentaron sobre todo entre los propios alumnos, ya que la gran mayoría de los estudiantes reconocen que pudieron establecer una buena relación y vinculación con sus profesores para llevar a cabo una buena dinámica de explicación y retroalimentación de los contenidos temáticos de sus Unidades de Aprendizaje, como se puede apreciar en la gráfica 4. Situación que es digna de resaltar si tomamos en cuenta que la virtualidad y las clases a distancia también tomaron por sorpresa a los profesores, quienes en su mayoría no estaban familiarizados con el uso de plataformas digitales con fines educativos, y por ende, con las competencias digitales necesarias; a lo cual, se suma el loable esfuerzo por parte de los profesores para adaptar de forma vertiginosa la planeación de sus asignaturas que fueron pensadas originalmente para impartirse de manera presencial.

Gráfica 4. Valoración de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca sobre el proceso de retroalimentación de los contenidos temáticos por parte del profesor



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, se puede afirmar que en este proceso emergente de transición de las clases presenciales hacia las clases a distancia, los profesores asumieron con mayor entereza y rapidez el proceso de adaptación para encaminarse e instalarse en la virtualidad de la educación. Esto es

entendible a la luz del apoyo, inducción y hasta presión institucional para habilitar al claustro docente de las habilidades digitales necesarias en el manejo de las plataformas educativas virtuales; lo cual, cabe hacer mención de paso, generó una dinámica de presión, estrés y hasta hostigamiento en algunos casos, por parte de algunas autoridades directivas para obligar a los profesores a tomar todo tipo de cursos encaminados a fortalecer las habilidades digitales y pedagógicas de los profesores para atender las clases a distancia. “Sin duda, este escenario de la pandemia ha evidenciado la capacidad de respuesta y resiliencia, tanto de los docentes universitarios como de los estudiantes, porque los ha obligado a explorar nuevas formas de enseñar y aprender, incluida la educación en línea”. (Arellano, Cuevas y Amador, 2022: 173).

Evidentemente los alumnos, al ser parte de una generación que ha crecido en un contexto de innovación y adelantos tecnológicos también experimentaron un rápido proceso de asimilación y adaptación al uso de las plataformas digitales educativas para atender sus clases a distancia. Desafortunadamente, dicha capacidad de adaptación en términos de madurez, disciplina, responsabilidad y compromiso con su formación profesional, a fin de alcanzar la autonomía del conocimiento, no ha sido tan rápida y mucho menos exitosa, como consecuencia de que hay múltiples factores que han jugado en su contra, pasando por cuestiones económicas, anímicas y formativas.

Desigualdades y carencias educativas ante la pandemia

La parálisis de la dinámica social por causa del confinamiento para frenar la propagación de contagios por el covid-19 tuvo efectos inmediatos en las actividades económicas y en consecuencia en una grave crisis económica de alcance internacional. Al respecto el Banco Mundial informaba que:

“El impacto súbito y generalizado de la pandemia del coronavirus y las medidas de suspensión de las actividades que se adoptaron para contenerla han ocasionado una drástica contención de la economía mundial..., sería la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial, y la primera vez desde 1870 en que tantas economías experimentarían una disminución del producto per cápita. (Banco Mundial, 2020).

Ante este contexto el panorama de los países de América Latina no era nada alentador, tomando en consideración sus condiciones para hacer frente a la pandemia desde su sistema de salud, de su economía de exportación y turística, de su comercio internacional, así como de su dependencia financiera del exterior. Por tanto, las desigualdades económicas mundiales se veían reflejadas a un acceso inequitativo a programas gubernamentales de salud y de asistencia y apoyo económico para afrontar el confinamiento, de acceso a la vacunación y acceso a la educación a distancia. En este sentido, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sostenía que:

La opción por soluciones de continuidad que exigen conectividad está topando en todo el mundo con la realidad de una baja conectividad en los hogares en los países de ingresos bajos y medios. El porcentaje de hogares con conexión a internet muestra la baja conectividad en África y en América Latina y el Caribe que, respectivamente, apenas alcanza el

17% y el 45% respectivamente. En el caso de América Latina y el Caribe esto es tanto como decir que solo uno de cada dos hogares está conectado. (IESALC, 2020: 15).

En este tenor, las desigualdades económicas de los países latinoamericanos, así como las afectaciones económicas por causas del confinamiento han repercutido, entre otras cosas, en el acceso inequitativo de los alumnos a los insumos tecnológicos necesarios para atender las clases a distancia durante la pandemia. Por tanto, con la pandemia las universidades han reflejado las diferencias y desigualdades que se presentan en la sociedad, dejando al descubierto las grandes asimetrías tecnológicas y de conectividad a las que se tienen que enfrentar amplios porcentajes de la comunidad estudiantil, en donde los estudiantes más vulnerables son los más pobres y marginados. “En cuanto a los estudiantes, una de las lecciones aprendidas de la pandemia por COVID-19, fue que las condiciones de desigualdad de las Instituciones de Educación Superior públicas en comparación con las privadas son las más vulnerables y las que más oportunidades de aprendizaje han perdido con la educación digital, sobre todo en áreas rurales...” (López, Mandieta y García; 2021: 156).

En el caso de los alumnos del Centro Universitario las desigualdades y asimetrías que ha puesto en evidencia la pandemia no han sido la excepción. Aun cuando, afortunadamente todos los alumnos manifestaron contar con equipo de cómputo en sus casas, únicamente una tercera parte de los alumnos cuentan con equipo de cómputo personal que utilizan de forma exclusiva, y en contraste, prácticamente el 65% de los alumnos, pese a que tienen acceso a equipo de cómputo, se ven en la necesidad de compartirla con sus hermanos o con otros familiares (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Número de alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca que cuentan con equipo de cómputo de forma exclusiva o compartida



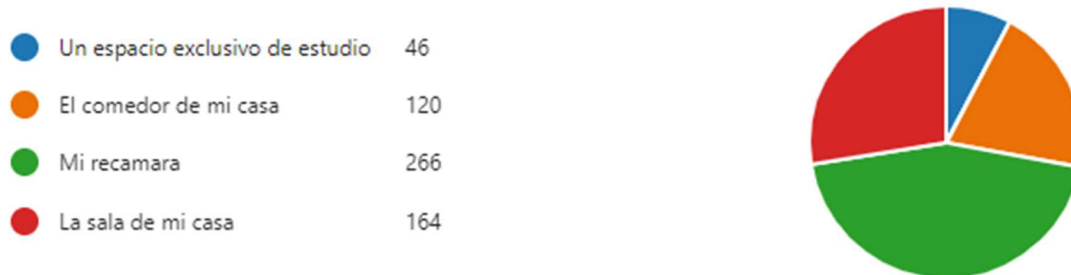
Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que un alto número de alumnos del Centro Universitario tengan un acceso restringido a equipo de cómputo para atender sus clases a distancia, los ha orillado en repetidas ocasiones a conectarse y seguir sus clases desde sus teléfonos celulares o desde un ciber público, y evidentemente, esto los coloca en desventaja para cumplir con las diferentes actividades académicas propias de sus clases, y en consecuencia, alcanzar un máximo rendimiento escolar.

Ahora bien, las asimetrías que presentan los alumnos en el ámbito de la educación virtual, no se circunscribe únicamente al acceso a equipo de cómputo, sino también, a la posibilidad de contar con un espacio físico acorde para atender sus clases a distancia, sus tareas y horas de

estudio. En esta tesitura, resulta alarmante que únicamente 46 alumnos de los 596 encuestados tienen acceso a un espacio exclusivo de estudio.

Gráfica 6. Número de alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca que toman sus clases a distancia desde diferentes espacios de sus casas



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la gráfica 6, más del 90 por ciento de los alumnos atiende sus clases en espacios compartidos con sus familiares, ya sea en su recamara, en su comedor o sala de su casa; lo cual implica la imposibilidad de aislamiento para poder concentrarse y atender sus actividades escolares.

En lo que respecta a su situación económica durante la pandemia se les cuestionó si para sus familias representó un gasto adicional continuar sus estudios profesionales en línea desde casa, a lo cual respondieron de manera afirmativa 41 por ciento de los estudiantes. El restante 59 por ciento de los alumnos del Centro Universitario contestaron que tomar clases en línea desde casa no representó un gasto adicional para la familia, y por tanto, podían solventar sus estudios universitarios. No obstante, aun cuando para la mayoría de los alumnos las clases a distancia no representó una carga económica adicional para sus familias, un porcentaje muy elevado de estudiantes (48 por ciento) reconoció que en sus casas no contaron con la posibilidad económica de guardar el confinamiento, ya que se vieron en la imperiosa necesidad de salir de casa para realizar labores de trabajo y obtener recursos económicos para la subsistencia diaria.

En este tenor, resulta revelador que el 31 por ciento de los alumnos manifestó que a la par de atender sus clases a distancia tuvieron que trabajar durante la pandemia para apoyar la economía familiar. Además, un dato más que viene a confirmar las dificultades económicas por las que han tenido que pasar las familias de los estudiantes, es el hecho de que, cuando se les cuestionó acerca de si sus padres o tutores habían perdido su empleo o negocio a causa de la pandemia, 42 por ciento de los alumnos contestó afirmativamente.

Han emergido sociedades cada vez más complejas pero también nuevas formas de marginación, a las que tenemos que incluir la existencia de una brecha digital, que añade una variable más a la delimitación de pobreza: ausencia de ingresos económicos, trabajo informal, enfermedad, carencias sanitarias, aislamiento, abandono escolar, insalubridad, hacinamiento, y en definitiva la existencia de muchas familias que han visto mermada su economía familiar (Alqahtani and Rajkhan, 2020). (Bracons y Ponce, 2021: 263).

Por consiguiente, es evidente que un porcentaje muy importantes de los alumnos experimentó una situación económica familiar complicada en tiempos de pandemia, poniendo al descubierto las desigualdades y asimetrías que existen entre la comunidad estudiantil para hacer frente a una formación profesional en un ambiente virtual, en donde, los estudiantes más pobres sufren la marginación para acceder a insumos tecnológicos y espacios físicos propicios, para un desempeño óptimo a través de las clases a distancia.

Consecuencias socioemocionales de la pandemia

El simple hecho de vivir de manera inédita el desarrollo de una pandemia mundial por causa del covid-19, representó una gran incertidumbre, preocupación, miedo y angustia en la población en general, al grado de llegar en algunos casos al extremos de generar una psicosis social, alimentada en buena medida por el bombardeo de noticias a través de medios masivos de información como la televisión, la radio y sobre todo las redes sociales. Noticias que en muchos casos incurrieron en desinformación y una mala orientación sobre las formas de contagio, la manera de afrontar la enfermedad y hasta sus consecuencias fisiológicas en el ser humano. Situación informativa compleja y hasta caótica que por sí misma ya generaba repercusiones emocionales en la población.

Problemática que se vino a acentuar con el período de confinamiento, en donde los alumnos tuvieron que lidiar con un cambio drástico y atropellado de convivencia social en espacios abiertos hacía una convivencia familiar en espacios cerrados; lo cual, indudablemente representó cierto tipo de trastornos emocionales que de alguna manera afectaron su desempeño escolar. Al respecto Javier Contreras (2022) sostiene que:

Tanto tiempo libre nuevo en un espacio reducido, ociosidad y convivencia forzada por decreto, desataron, en muchos casos, la absurda soledad en la propia casa. Era estar con los propios, pero lejano de los demás; estar en clases, pero como si solo fuera un curso corto por internet, sin el ambiente e instalaciones escolares. Las redes sociales no pudieron remediar esas sensaciones, sino que, en varios casos, las ahondaron debido a que el uso intensivo de ellas está asociada a niveles más altos de soledad. (Contreras, 2022: 21).

De tal manera que, el confinamiento y por ende la pérdida de contacto humano ha alimentado la sensación de soledad tanto en alumnos como en profesores, en una dinámica de enseñanza-aprendizaje mediada por las plataformas educativas digitales, pero incapaces de evitar generar sentimientos de estar impartiendo o tomando clases completamente solos, sin que nadie los vea o esté escuchando. Bajo este contexto, “La Organización Mundial de la Salud había advertido del riesgo de una fatiga pandémica, como un malestar emocional que ha ido carcomiendo las reservas físicas y mentales. Y después de eso, soledad, tedio, estrés y depresión”. (Contreras, 2022: 21).

En este mismo sentido se manifestaba el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020) pues advertía que:

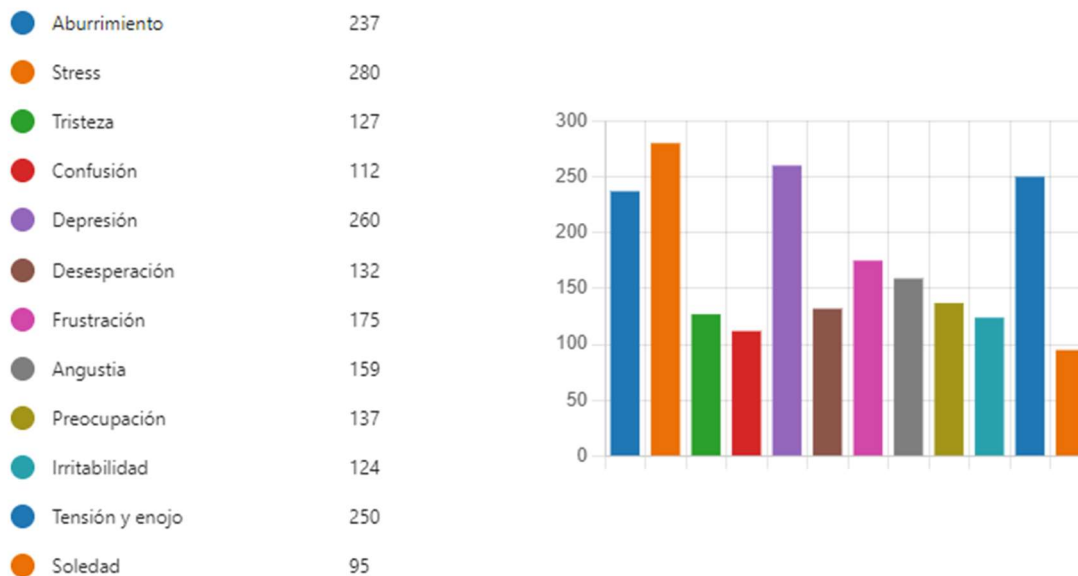
El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes

con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis. (IESALC, 2020: 12-13).

A este tipo de problemas de soledad, depresión y ansiedad se vienen a sumar por un lado, el stress y preocupación natural que implica cumplir con las actividades escolares y por otro lado, el individualismo, la apatía social, la intolerancia y en extremo hasta la anomia social que provoca el aislamiento y la pérdida de contacto humano.

A este respecto, se les cuestionó a los alumnos del Centro Universitario que tipo de afectaciones emocionales habían padecido como consecuencia del confinamiento por el covid-19, en donde estaban en libertad de no contestar ninguna, así como poder elegir hasta tres opciones. Como respuesta se obtuvo que las afectaciones emocionales que registraron un mayor número de menciones fueron el stress, la depresión, la tensión y enojo y el aburrimiento, como se puede apreciar en la gráfica 7. Indudablemente que este tipo de afectaciones emocionales que padecieron los alumnos durante la pandemia tuvieron repercusiones en su estado de ánimo para atender de la mejor manera sus clases a distancia.

Gráfica 7. Afectaciones emocionales que sufrieron alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca por causa del confinamiento



Fuente: Elaboración propia.

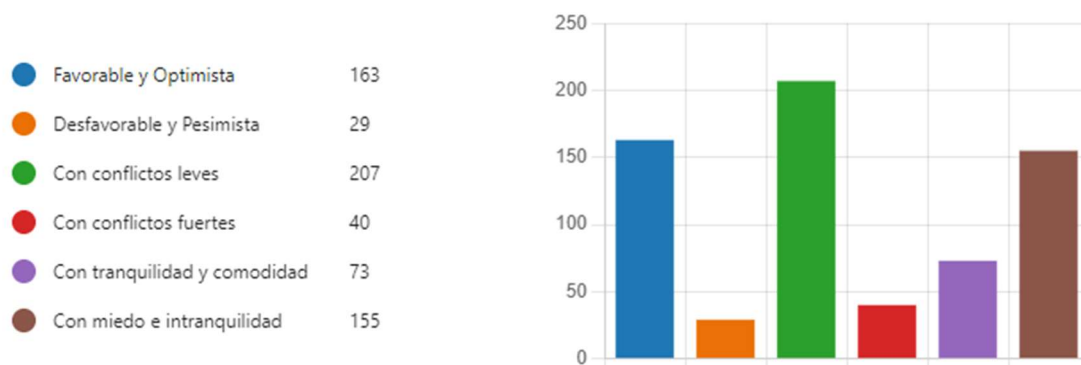
Asimismo, la gráfica 7 permite observar que la afectación emocional que registró menos menciones por parte de los alumnos fue la soledad, lo cual nos lleva a reflexionar que el confinamiento no tuvo tantas repercusiones en cuanto al sentimiento de aislamiento y soledad como preveían los organismos internacionales de salud y educación; muy probablemente, debido a

que un porcentaje elevado de alumnos no estuvieron en condiciones de guardar el confinamiento y se vieron en la necesidad de trabajar para apoyar la economía familiar.

Ahora bien, los problemas emocionales de los alumnos, de alguna manera también son el reflejo del ambiente emocional que vivieron conjuntamente como familia durante el confinamiento en sus hogares; en donde a nivel global se registraron incrementos en los índices de violencia intrafamiliar y por ende de divorcios. En este sentido, se les preguntó a los alumnos del Centro Universitario si habían sufrido algún tipo de violencia en casa por causa de la pandémica, y únicamente el 20 por ciento de los alumnos contestó afirmativamente; por lo que, aun cuando el índice de violencia en los hogares de los alumnos no ha sido elevado, no deja de ser preocupante en términos de las repercusiones que puede estar reflejando en el desempeño escolar de los alumnos.

Es importante también considerar que cuando se habla de temas de violencia intrafamiliar, a las personas les cuesta trabajo reconocer que viven este tipo de problemáticas, y en algunos casos las personas son incapaces de identificarla porque consideran que es parte de la convivencia cotidiana. Es por ello que también se les preguntó a los alumnos sobre el estado de ánimo familiar durante el confinamiento, en donde podían elegir más de una opción; a lo cual, el 31 por ciento de los alumnos reconoció que la convivencia familiar se desarrolló en un entorno con conflictos leves como se observa en la gráfica 8. Conflictos que están directamente relacionados con episodios de violencia, que no necesariamente tienen que ser físicos, sino también verbales y emocionales; así como conflictos relacionados con la situación económica.

Gráfica 8. Estado anímico familiar de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca por causa del confinamiento



Fuente: Elaboración propia.

Otra de las repuestas que registró un número elevado de menciones fue el estado de ánimo familiar con miedo e intranquilidad, ya que alcanzó 155 menciones, que representa el 23 por ciento de las respuestas. Este miedo e intranquilidad familiar de alguna manera contribuyó a propiciar afectaciones emocionales de stress, depresión, angustia y frustración en los alumnos universitarios.

En contraste, es importante resaltar que el 24 por ciento de los alumnos contestaron que vivieron el confinamiento familiar en un ambiente favorable y optimista, y se suma que el 11 por

ciento de los alumnos respondieron que experimentaron un ambiente familiar de tranquilidad y comodidad. Sin duda, estos estados anímicos familiares generaron un clima de convivencia familiar agradable y positivo para que los alumnos pudieran afrontar de mejor manera el confinamiento y por ende sus clases desde casa.

En suma, las afectaciones emocionales por la pandemia que han experimentado los alumnos del Centro Universitario, en cierta medida han sido normales ante un escenario inédito de tintes apocalípticos, en donde la pérdida de contacto con sus compañeros de clase y sus profesores ha tenido repercusiones emocionales de estrés, depresión, angustia, apatía social, intolerancia y enojo. Aspectos que vienen a trastocar el sentido de convivencia social de los alumnos en un ambiente de respeto, cordialidad, empatía y tolerancia. Por lo que resulta imperativo recuperar el sentido humano de las relaciones sociales y, por tanto, del ambiente escolar.

Calidad del aprendizaje durante la pandemia

La transición hacia una educación virtual se vio fuertemente impulsada por la pandemia del covid-19 y por el confinamiento en casa. No obstante, no es una modalidad de enseñanza-aprendizaje nueva, ya que varias instituciones educativas ya venían impulsando esta modalidad educativa tanto en programas de estudios profesionales como de posgrado, así como en cursos y diplomados de actualización. Aunque, cabe decir que, la utilización de las clases en línea había sido mucho más recurrente en estudios de posgrado, en donde los estudiantes ya cuentan con mayores habilidades digitales, pero sobre todo con un sentido de mayor madurez y responsabilidad para asumir un compromiso con la construcción del conocimiento autónomo.

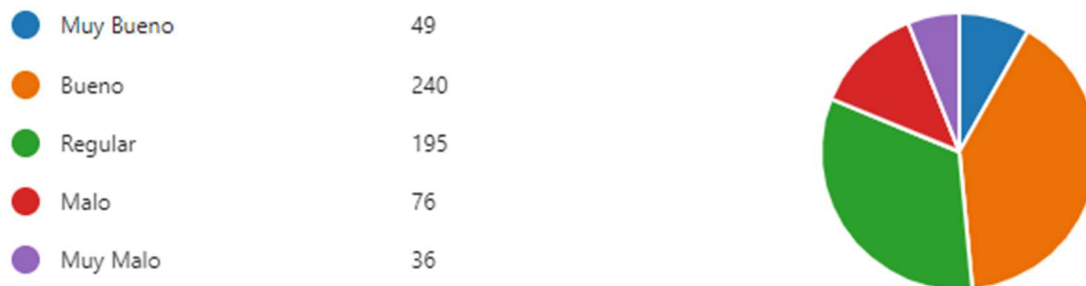
Sin embargo, dado el proceso emergente y por tanto, atropellado de transitar hacia la virtualidad, trajo como consecuencia, pasar por una curva de aprendizaje de todos los actores involucrados, desde los alumnos, los profesores y las autoridades directivas. Un primer aprendizaje indispensable fue la habilitación en el uso de las plataformas educativas digitales para desarrollar las clases a distancia. Otro aprendizaje estuvo dirigido a adoptar una dinámica pedagógica diferente a la que se venía aplicando de manera presencial, en donde se tuvo que dar un seguimiento individualizado del desarrollo académico y evaluación continua de los alumnos, y por su parte los alumnos se vieron en la necesidad de asumir con mayor responsabilidad del cumplimiento de sus actividades escolares. En cuanto a las autoridades directivas tuvieron que aprender a mediar entre el control de las actividades de docencia a distancia para no caer en la simulación, y cierto grado de flexibilización administrativa para regular las actividades y servicios universitarios desde el confinamiento.

Ahora bien, dichos aprendizajes no se han desarrollado de forma lineal, sino que se han llevado con dinámicas y ritmos diferenciados que fueron respondiendo al momento coyuntural y a las exigencias que ha venido imponiendo el contexto de la misma pandemia. En esta tesitura, aun cuando la comunidad universitaria ha dado muestras de asumir un sentido de resiliencia para adaptarse al contexto de la educación a distancia, la curva de aprendizaje ha tenido repercusiones en la calidad del aprendizaje y formación profesional de los alumnos; situación que es reconocida por los mismos estudiantes, como consecuencia de múltiples factores que pasan por las brechas digitales, el contexto socioeconómico y socioemocional, y en términos generales,

porque la comunidad universitaria no estaba preparada para asumir en condiciones favorables la educación a distancia.

En este tenor, se les preguntó a los alumnos del Centro Universitario cómo valoraban la calidad de su aprendizaje durante sus clases a distancia, a lo cual respondieron que fue bueno, con un total de 240 menciones lo que representa el 40 por ciento de los alumnos encuestados; sin embargo, 195 alumnos consideraron que su aprendizaje fue únicamente regular durante el confinamiento, con 195 menciones que representa una tercera parte de los alumnos.

Gráfica 9. Valoración de alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca sobre la calidad de su aprendizaje a través de sus clases a distancia



Fuente: Elaboración propia.

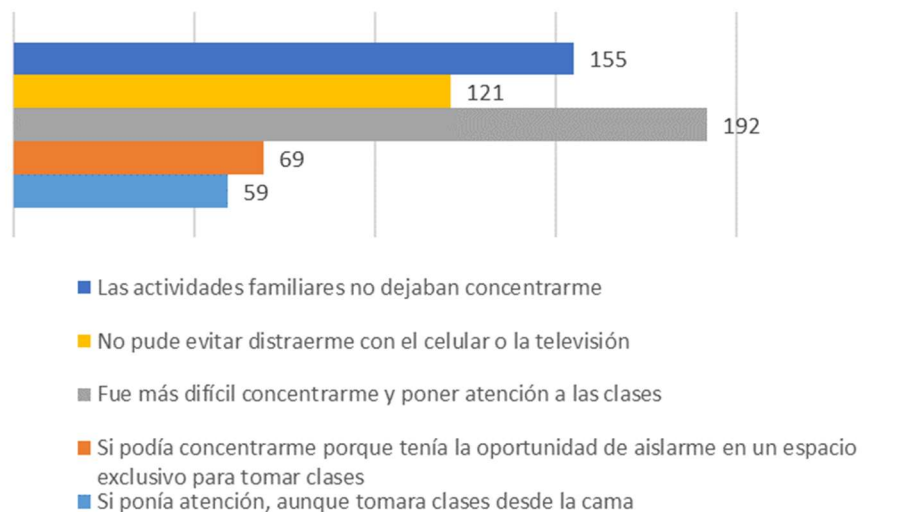
Aun cuando el porcentaje más elevado de alumnos consideró como bueno su aprendizaje durante las clases a distancia, no deja de existir la percepción generalizada de que esta modalidad de educación no alcanza el nivel de calidad de aprendizaje de las clases presenciales, en donde los alumnos consideran que invierten más tiempo, dedicación y esfuerzo en clases presenciales que a distancia. Al respecto, Magdalena Bustos y Siria Padilla (2021) aseveran que:

Un cuarto mito, es que la enseñanza remota genera problemas y dificultades para acceder a la comprensión cabal de los contenidos. Para Francesc se relaciona con el surgimiento de un tipo de enseñanza emergente, para el cual profesores y estudiantes no estaban preparados y que algunos han llamado coronateaching. Este tipo de enseñanza tiene dos problemas importantes: a) las competencias (o su ausencia) por parte de los profesores para utilizar las tecnologías, o bien su uso para reproducir únicamente lo que se hace en las aulas presenciales; y b) los problemas de comunicación por la distancia y falta de un espacio físico, generando dificultades para la retroalimentación y resolución de dudas. (Bustos y Padilla, 2021:27).

Además, no se puede perder de vista que una de las claves del éxito de la educación a distancia tiene que ver en primer lugar, con superar problemas de comunicación y vinculación entre profesores y alumnos, así como entre los mismos compañeros del grupo a fin de lograr la construcción social del conocimiento; y en segundo lugar, la educación a distancia vuelve imperativo habilitar a los alumnos en aptitudes y actitudes relativas a la autorregulación y disciplina a fin de alcanzar la autonomía del aprendizaje.

En este tenor, los alumnos del Centro Universitario reconocen su falta de condiciones óptimas para atender y concentrarse en sus casas, cuando se les preguntó acerca de cómo fue atender sus clases a distancia, debido a que sus respuestas más frecuentes fueron que: fue más difícil concentrarse y poner atención a las clases (con 192 menciones); que las actividades familiares no los dejaban concentrarse (con 155 menciones), y que no pudieron evitar distraerse con el celular o la televisión (con 121 menciones).

Gráfica 10. Valoración de los alumnos del Centro Universitario UAEM Amecameca sobre cómo fue atender sus clases a distancia



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la gran mayoría de los alumnos encuestados aceptan que tuvieron que afrontar sus clases a distancia desde sus hogares en un entorno plagado de distractores que no fueron capaces de superar. En contraste, aproximadamente el 20 por ciento de los alumnos del Centro Universitario manifestó que si podían concentrarse para tomar clases a distancia por contar con un lugar aislado y exclusivo para esta actividad o inclusive si lo tenían que hacer desde sus propias camas.

Los resultados de la gráfica 10 resultan reveladores, pues nos ayudan a entender en buena medida que una de las causas principales de una percepción negativa de la calidad del aprendizaje desde la virtualidad, se debe a la mayor dificultad que tienen que enfrentar los alumnos para poder concentrarse en las clases a distancia, ya que están expuestos a múltiples distractores propios de la dinámica familiar, y ante la falta de disciplina para asumir la responsabilidad de su aprendizaje y formación. De hecho, cuando se les preguntó sobre las ventajas que podían rescatar de la experiencia de las clases a distancia, en último lugar, con menos del 20 por ciento, mencionaron el desarrollo de actividades autodidactas; por lo que, lejos de que los alumnos pudieran alcanzar la autonomía del conocimiento asumieron en la mayoría de los casos una actitud de dependencia y mediocridad para cumplir con las actividades académicas al mínimo esfuerzo, en donde la colaboración con sus compañeros de grupo se tradujo en copiar los ejercicios de sus pares más comprometidos; quizás como resultado de una percepción de

impersonalidad y cierto grado de identidad encubierta, amparados por la distancia y la utilización de las plataformas digitales; en pocas palabras, como resultado de la pérdida del contacto humano.

Conclusiones

A partir del proceso de transición atropellado hacia la enseñanza virtual que impuso la pandemia por covid-19, se logró una adaptación a las nuevas dinámicas de las clases en línea, si bien, no en las mejores condiciones y resultados, su suficiente para hacer funcional y dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, evitando con ello el colapso del sistema educativo. En este contexto, uno de los grandes aprendizajes fue asimilar que la enseñanza virtual implica no desentenderse del aprendizaje de los alumnos, sino al contrario, invertir mayor dedicación, seguimiento personal y puntual del desarrollo académico de los estudiantes.

Por tanto, las clases online implican un mayor esfuerzo por parte de profesores y alumnos. Para los profesores en cuestiones de planificación, habilitación tecnológica, vinculación constante, organización y evaluación continua, y para los alumnos implica un alto compromiso para alcanzar la autonomía del conocimiento, donde la responsabilidad, creatividad y disciplina se vuelven indispensables.

Por otro lado, no se puede perder de vista que las consecuencias económicas de la pandemia han venido a acentuar las desigualdades y asimetrías entre la comunidad estudiantil, en donde los sectores más vulnerables ven reducidas sus oportunidades de contar con acceso a los insumos tecnológicos y espacios de estudio óptimos para atender sus clases a distancia, lo cual termina por repercutir en la calidad de sus aprendizajes para alcanzar la autonomía del conocimiento.

No obstante, la educación en línea ha llegado para quedarse, pese a las dificultades que ha tenido que enfrentar y los retos que tendrá que asumir para lograr mejores resultados en la formación profesional de los alumnos, principalmente porque una de sus grandes ventajas ha sido la reducción de los costos de la educación, tanto en términos de infraestructura instalada, movilidad y alcance para un mayor número de alumnos. En este sentido, el gran reto para los Estados será brindar oportunidades equitativas a su población para poder acceder a este tipo de educación sin que nadie quede excluido del derecho fundamental a la educación. ➤

Referencias/References

- Arellano Ceballos, Aideé C.; Alicia Cuevas Muñiz y Genoveva Amador Fierros. 2022. “Capacidad de respuesta y resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: Experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional”, en: Santiago Castiello-Gutiérrez; Martín P. Pantoja Aguilar y César Eduardo Gutiérrez Jurado (Coords.), *Internacionalización de la educación superior después de la covid-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C.
- Banco Mundial. 2020. La COVID-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial, Comunicado de prensa, Washington, 8 de junio. [<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii>].
- Bracons, H. y Ponce de León Romero. 2021. “Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid-19. Reflexiones desde el Trabajo Social”, *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 247-268. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0021.
- Bustos Aguirre, Magdalena Liliana y Siria Padilla Partida. 2021. “¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad”, en López González, Rocío; Denise Hernández y Hernández y Juan Carlos Ortega Guerrero (Coords.). *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19*, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial
- Javier Horacio Contreras Orozco. 2022. “La soledad de la pandemia”, en Santiago Castiello-Gutiérrez; Martín P. Pantoja Aguilar y César Eduardo Gutiérrez Jurado (Coords.). *Internacionalización de la educación superior después de la covid-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C.
- López-Botello, Felisa Yaerim; Araceli Mendieta-Ramírez y Saúl Alejandro-García. 2021. “Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios”, *Revista RedCA*, Vol. 4, Núm. 10 (junio-septiembre 2021), Universidad Autónoma del Estado de México, págs. 147-168.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). 2020. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después, UNESCO, 13 de mayo, [<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>].
- Universidad Autónoma del Estado de México. 2007. Reglamento de estudios profesionales. *Gaceta Universitaria*, Núm. 151.

Sobre los autores/About the authors

Ricardo Cortés Padilla es Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por el Colegio de Morelos. Profesor de Tiempo Completo en el Centro Universitario UAEM Amecameca. Mónica Selene Meléndez Rivera es Maestra en Ciencias Políticas y Sociales por el Colegio de Morelos y Máster en Management Public por Bretagne Occidental. Profesora de Asignatura en el Centro Universitario UAEM Amecameca. María del Pilar Silva Rivera es Maestra en Ciencias Políticas y Sociales por el Colegio de Morelos. Profesora de Asignatura en el Centro Universitario UAEM Amecameca. Orlando Justino Jaimes Estrada es Maestrante en Gobierno y Asuntos Públicos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura en la FES-Acatlán-UNAM y en el Centro Universitario UAEM Amecameca.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org




[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: La educación superior ante la crisis del SARS-CoV-2

Espejel Mena, Jaime

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

 jaimeespejel@hotmail.com

 ORCID ID: [0000-0002-4590-7672](https://orcid.org/0000-0002-4590-7672)

Artículo recibido: 03 junio 2022

Aprobado para publicación: 17 junio 2022

Resumen

El propósito del documento es revisar el papel que confieren las Metas de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la educación superior, para estos el desarrollo de los países implica avanzar, progresar, mejorar y vivir mejor, esto es posible en tanto se consolide el desarrollo humano, es decir, hacer que la persona crezca y la educación puede apoyar ese crecimiento con la oferta de capacidades. Se concluye que la crisis sanitaria en México provocada por el SARS-CoV2 influye de forma significativa en la educación superior y en la formación de capacidades que al ser aplicadas pueden ofrecer mejores condiciones de vida a través de la formación de renta.

Palabras clave

Desarrollo, educación, competencias, capacidades, coronavirus, México.

Abstract

The purpose of the document is to review the role conferred by the Millennium Development Goals and the Sustainable Development Goals to higher education. This implies for countries to advance and to improve living conditions through human development standards. The education can help that change via increasing capabilities. The health crisis in Mexico caused by SARS-CoV2 has a significant influence on higher education and the training of skills that, when applied, can offer better living conditions through income training.

Key words

Development, education, skills, abilities, coronavirus, Mexico.

Introducción

El documento parte del supuesto que para el liberalismo es deseable un orden político democrático dentro de una sociedad para que éste pueda existir, pues entre ambos existe una interdependencia para la subsistencia. Por otra parte, para las sociedades contemporáneas la defensa de los derechos humanos es un aliciente para el fortalecimiento de la ciudadanía, quien demanda sin obstáculos un papel de agente en la esfera pública para ayudar a rediseñar las prácticas que han dejado secuelas por el orden económico y por los déficits de los gobiernos democráticos.

En un orden político democrático la ciudadanía se entiende, más allá de un sentido de pertenencia a un Estado, como un *estatus* que el Estado otorga a todos los hombres que ejercen y disfrutan un cúmulo de derechos para autodeterminarse como agentes políticos que trabajan por hacer de este orden el más digno para el desarrollo de la persona. La ciudadanía es el disfrute total de los derechos civiles, políticos y sociales, es la condición para el florecimiento de la dignidad humana y la legitimidad de la democracia.

En tanto se garanticen los derechos humanos hay condiciones para el florecimiento de la ciudadanía, misma que es indispensable para fomentar el desarrollo de una nación. El desarrollo apela a la mejora, al progreso, al crecimiento, pero éste necesita encaminarse hacia la esfera material, es decir, hacia la mejora de las personas para fomentar el desarrollo humano. Una persona puede hacer algo valioso por su vida, por su nación y por la democracia, en tanto desarrolle un cúmulo de capacidades, y éstas sólo se desarrollan al garantizar el disfrute privado de la familia de derechos, a saber, civiles, sociales, políticos y económicos. Así, los derechos humanos son una condicionante, aunque no la única, para construir la ciudadanía necesaria para el desarrollo y la democracia.

La base del quehacer del Estado se encuentra en el respaldo popular, por ello Jürgen Habermas (2005) plantea que la fuente de regeneración del poder administrativo se encuentra en el apoyo

que ofrece la comunidad política a través de la movilización de las relaciones discursivas. La legitimación de todo gobierno la otorgan, en primer lugar, las elecciones poder medio de un juego democrático. Y en segundo lugar por medio de la eficacia de las políticas públicas emprendida para beneficio de la sociedad civil. Cualquier política tiene una pretensión, y esta es la de responder a una expectativa ciudadana, tal como la de ofrecer las condiciones para el desarrollo y la calidad de vida de los individuos.

La educación superior es un pilar básico para el desarrollo de cualquier nación. Los beneficios son tanto para el Estado porque es cómo se auto regenera o encuentra el consenso social, como para la población receptora al ayudar a fortalecer un capital humano con impacto en la vida económica. La política educativa con miras a regular un servicio con los márgenes de calidad y los resultados pertinentes legitima a la democracia.

La educación es un derecho social que necesita ser incentivado, a través de ésta es como se puede promover el desarrollo de una nación. Apoyar la educación es la forma más eficaz de incentivar el desarrollo humano, por este medio los individuos desarrollan capacidades que les ayudan a superar el *estatus* en el que se encuentran. De suerte que los países desarrollados son quienes apoyan sistemáticamente la educación y logran un desarrollo humano elevado.

En este sentido el presente documento revisa la propuesta que sostiene la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la cual sugiere que la pobreza que es común a diversas naciones en subdesarrollo es una forma de pobreza en la educación superior, por ello es parte fundamental de las metas apremiantes para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tema que los Estados deben apoyar como parte de la estrategia de abatir dicha pobreza. Una persona pobre, es pobre de capacidades. La educación, por ello, es un instrumento y una garantía social que, al ser comprometida por el poder público, ofrece las condiciones para desarrollarla.

1. La necesidad del desarrollo

El desarrollo, propiamente como concepto con una realidad histórica, encuentra su génesis en la historia misma de Occidente, principalmente de la época clásica con la cultura helénica, quien había interiorizado el imperativo por el crecimiento, la expansión, y la de civilización y cultura. Sin embargo, esta idea va tomando forma más tarde en los albores de la modernidad europea. Los promotores de la idea de cambio, de mejora, de avance, de perfección son irremediablemente los pensadores de la Ilustración, a saber: Kant, Hegel, Montesquieu, Voltaire, entre otros, quienes avizoraban nuevos rumbos para la humanidad.

Quizá una de las tesis más sólidas para ejemplificar ese furor por el cambio y con mejora de la humanidad en plena modernidad sea la del progreso: “La idea de progreso sostiene que la humanidad ha avanzado en el pasado —a partir de una situación inicial de primitivismo, barbarie o incluso nulidad— y que seguirá avanzando en el futuro. El paso de lo inferior a lo superior es entendido como un hecho tan real y cierto como cualquier ley de la naturaleza” (Nisbet, 1991: 19).

En efecto, todo Occidente tiene como pie de página la idea de progreso, de mejora, de avance y de civilización. Por ello no es deleznable aseverar lo asertivo de Adam Ferguson y de Adam

Smith como promotores de la Ilustración Escocesa, quienes veían como edificante a aquellas sociedades con pretensiones de alcanzar el horizonte de la civilización en base a las bondades del comercio y del papel protagónico del Estado (Espejel y Flores, 2012). Para Ferguson una sociedad era civilizada cuando se convertía en una sociedad civil, mientras para Smith el comercio se convierte en el pilar del crecimiento económico lo que a la postre genera bonanza y estabilidad dentro del mismo capitalismo.

Por otra parte, una de las fuentes significativas del desarrollo data del siglo XIX con la doctrina del positivismo de Saint-Simón y Auguste Comte. Entre las tesis de estos pensadores sociales se maneja la idea de evolución del hombre del estadio teológico, pasando por el metafísico para llegar al estadio positivo, etapa por lo demás considerada como la superior a la cual la humanidad tiene el deber de llegar con el respaldo de la ciencia y del pensamiento crítico. Lo paradigmático de esta corriente se encuentra en el papel preponderante que adopta la ciencia para impulsar a la humanidad hacia el orden y el progreso, cosa con lo cual comulga ineludiblemente el desarrollo.

En este sentido, el desarrollo ha sido nutrido por una serie de ideas desdobladas por pensadores que vaticinaban la inevitabilidad del progreso y del avance. En este sentido, el desarrollo fue interiorizado con consciencia dentro del imaginario de la humanidad en el siglo XX posterior al legendario discurso del presidente norteamericano Harry Truman en 1949:

Debemos embarcarnos en un nuevo programa para hacer que los beneficios de nuestros avances científicos y el progreso técnico sirvan para la mejora y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas. Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro almacén de conocimientos técnicos, para ayudarles a darse cuenta de sus aspiraciones para una mejor vida, y en cooperación con otras naciones deberíamos fomentar la inversión de capital en áreas necesitadas de desarrollo (Valcárcel, 2006: 5).

A partir del discurso de Truman, tomó forma la dicotomía desarrollo-subdesarrollo para marcar las fronteras entre los países opulentos del *norte* y los países pobres del *sur*.

...De esta forma el desarrollo es un proceso histórico que se define y redefine en su interacción con el subdesarrollo, entendido este último como su contraparte y su complemento indispensable. Aún más, el desarrollo no es un fenómeno consumado ni absoluto en la realidad social, sino que es un proceso que coexiste con contradicciones que lo aceleran, lo retardan o lo bloquean en los sectores económicos, en el territorio y en la sociedad en general” (Enríquez, 2009: 23).

Por otra parte, el desarrollo se asoció a la búsqueda incesante de una mejor vida para las personas de todas las naciones. El desarrollo se trata de “...un proceso gestionado, dirigido y estructurado; arraigado en un entramado institucional propicio para incidir deliberadamente en la reestructuración de una sociedad y para contener las contingencias a fin de no interrumpir su curso” (Enríquez, 2009: 24). El desarrollo, al ser visualizado como un estadio de mejora para las personas en su vida, tiene la exigencia de ser dirigido por el Estado a través de las directrices

elegidas por la acción pública: sea la política económica, la política social, la política educativa, la política crediticia, la política agraria, entre otras.

Aludir al desarrollo implica mejorar algo, específicamente el nivel de vida de la población por medio de la modificación de la estructura social y con la ayuda de las instituciones. Aunque en estricto sentido, el desarrollo tiene un carácter multifacético, a saber: interpreta la dinámica histórica y estructural del capitalismo; comprende la organización y gestión del proceso de producción; el crecimiento económico y el proceso de distribución de la riqueza y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; el papel del Estado en la modelación de la sociedad y la función de las instituciones para con el desarrollo; y la identificación de los agentes que intervienen en el proceso del desarrollo y de las decisiones de políticas pública (Enríquez, 2009: 23).

En efecto, elevar el desarrollo humano de la población de los diversos países implica crear las condiciones para tal efecto, amalgamando recursos políticos, recursos financieros, talento humano, garantizando los derechos humanos, respetando el estado de derecho e incentivando prácticas democráticas en la esfera pública. Lo relevante del desarrollo humano es hacer que las personas desdoble un cúmulo de capacidades con la pretensión de alcanzar mejores estándares de vida. Es decir, en tanto se respeten cabalmente los derechos humanos dentro de un orden político democrático las personas pueden desarrollar capacidades para aspirar a un nivel de vida decente.

2. La búsqueda de la calidad de vida

Con la estancía y crecimiento del Estado social durante gran parte del siglo XX se fue extendiendo el papel protagónico del ente estatal para ofrecer las condiciones materiales para el desarrollo de la población, y la ruta para llevar a efecto este cometido radicó en la implementación de las políticas populistas cuya consecuencia inmediata se tradujo en endeudamiento público y prácticas de política de botín. Los críticos a las preconizaciones económicas y políticas de John Maynard Keynes provinieron de un sector conservador con el argumento de la inviabilidad económica y política de las prácticas asistencialistas. Sin embargo, los ideólogos del nuevo liberalismo, principalmente los miembros de la Escuela Austriaca de Economía como Ludwig von Mises y Friedrich von Hayek, comulgaron en la irrenunciable labor del Estado en materia de desarrollo: el Estado tiene la misión de ofrecer las condiciones para que la economía se desprenda de sus bondades y el individuo pueda impulsar sus habilidades. Hoy día irrumpen continuamente un conjunto de planteamientos encaminados a respaldar al Estado en su tarea ardua de incentivar el desarrollo, tal como la de Amartya Sen (2012).

La idea del desarrollo está enlazada con la calidad de vida. Si normativamente John Rawls (2006) aspira a una sociedad justa y ordenada, ésta necesariamente deberá estar fundada en la igualdad de derechos y libertades entre todos los miembros de una comunidad política. Y últimamente se señala la explotación de las libertades como el mecanismo para impulsar capacidades para encontrar habilidades reales que tengan una injerencia significativa en la vida de la persona. Una persona con mayores libertades tiene mayores condiciones de explotar sus

capacidades por medio de habilidades reales para lograr funcionamientos valiosos que mejoren su vida (Sen, 2002: 55).

En condiciones de libertad, el individuo decide qué tipo de vida llevar en función de sus capacidades con la única finalidad de encontrar ventajas que repercutan en un mayor bienestar de la persona. Y el bienestar se asocia a la calidad de vida; se puede aspirar a cierta calidad de vida cuando se satisfacen sin cortapisas cuestiones como la nutrición, la educación, la recreación, la cultura o la salud, lo que en su conjunto trae aparejada la felicidad. Esto denota que aun el Estado permanece como un agente de primer orden para impulsar el desarrollo para que los individuos accedan a los márgenes mínimos de la calidad de vida o puedan devenir en una sociedad decente.

Ante un escenario donde la sociedad se vuelve más heterogénea y diferenciada, la idea republicana de ciudadanía de pertenencia a un Estado queda desdibujada; ahora se asocia a un *estatus* de ciudadano con derechos y libertades democráticas (Habermas, 2005). En este sentido, todos los hombres poseen derechos democráticos a los cuales no pueden renunciar, y uno de ellos son los sociales: derecho a la salud, educación, alimentación, y vivienda. La calidad de vida implica que los habitantes de una comunidad se les universalice y garantice dichos derechos con el afán de no quedar excluidos y resulten desaventajados lo que a la postre no puedan desarrollar capacidades que repercutan en su nivel de vida. Cuando el marco institucional ofrece las condicionantes para el desarrollo, no se puede eludir en el despliegue de las capacidades el nivel de vida: alimentación, salud, vivienda, longevidad y nivel de renta de todos los que poseen en *estatus* de ciudadano. Algo similar sucede en un país emergente: La República de Mauricio, país donde se respira una calidad de vida a pesar de ser africano: “En Mauricio se ha elegido un camino que conduce a niveles más altos de cohesión social, bienestar y crecimiento económico y a un nivel más bajo de desigualdad” (Stiglitz, 2022).

3. El desarrollo humano: el enfoque de las capacidades

Un régimen político, después de trabajar en pro del desarrollo a través de la protección de los derechos humanos, resulta dable abordar el tema de las capacidades, tema que Amartya Sen (1999) ha promovido como una nueva línea de investigación en el campo de la economía, de la filosofía política y la moral. Este planteamiento se desdobra bajo la premisa de la libertad (como derecho humano) como la principal promotora de capacidades entre los individuos para aspirar a un nivel de vida decente. Sen ha planteado el desarrollo humano como un mecanismo de evaluación de la condición humana que se sitúa en las capacidades de las personas y no en los recursos que dispone la sociedad en su conjunto.

Las capacidades implican reformular la noción de bienestar, en el que se privilegia la libertad para llevar una vida con un mayor nivel de calidad (salud, educación, ingreso, libertades sociales y políticas). “Desde esta nueva perspectiva la calidad de vida depende de lo que el sujeto sea capaz de conseguir, de las maneras en que sea capaz de vivir, y no de su renta, disponibilidad de servicios sociales o satisfacción de necesidades básicas” (Cejudo, 2007: 11). Por ello, la

evaluación del bienestar individual tiene que considerarse de acuerdo con la singularidad de los casos y en el contexto en el que se desarrolle; el aprovechamiento de los bienes y servicios está determinado por las circunstancias personales. Por ejemplo, un anciano necesitará seguramente más recursos que un joven para que ambos sean igualmente capaces de estar sanos; una persona con conocimientos básicos sobre salud e higiene será más capaz de estar saludable, con los mismos recursos, que quien carezca de tales conocimientos (Cejudo, 2007).

Así, la capacidad se complementa con la posibilidad que tengan los individuos de controlarlos a la medida de sus necesidades. Por otra parte "...se acepta la idea de que crecimiento y desarrollo son conceptos relacionados, pero distintos. Por lo tanto, hablar de desarrollo humano es hacer énfasis en que el desarrollo no se explica únicamente con el ingreso de la población y que esta única dimensión no representa la suma total de una vida humana" (Ibarrarán y Robles, 2003: 4).

Se acepta la importancia de los bienes materiales, pero también las capacidades cotidianas como las prácticas políticas, sociales y culturales; marcos normativos; instituciones públicas; tradiciones y hábitos que son centrales para el proceso de desarrollo en el que el individuo tiene la posibilidad de elegir. Estas capacidades se deben de considerar como medios materiales que implicarían reconocimiento de los derechos de propiedad y derecho a la libre búsqueda de empleo y al trabajo con reconocimiento y respeto a la condición humana.

Las capacidades pueden ser disímiles o análogas, y están conformadas, por un lado, por las libertades fundamentales, consideradas como las ineluctables para atender las necesidades corporales; como la capacidad para evitar la inanición y la malnutrición, también incluyen las oportunidades habilitadoras que ofrecen, por ejemplo, la educación, o la libertad y los medios económicos para trasladarse libremente y escoger el lugar de residencia (lo que también se conoce como derechos sociales). Por el otro por las *libertades sociales* como "la capacidad de participar en la vida de la comunidad, incorporarse al debate público, participar en la adopción de decisiones políticas e incluso la capacidad elemental de presentarse en público sin sentir vergüenza" (ONU, 2000: 20).

"La ampliación de las capacidades, la expansión de las libertades individuales constituye el aspecto central del desarrollo humano. Este proceso supone la creación de un entorno en el que las personas puedan vivir en forma productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses" (ONU, 2009: 2). Es decir, los individuos debiesen de tener la posibilidad de acceder a medios y recursos que les permitan obtener capacidades reconocidas socialmente. Por ello es menester que instituciones sociales y políticas brinden el acceso a bienes como poder, autoestima, autonomía, entre otros y que estos bienes sean igualitarios entre todos los individuos.

El enfoque de las capacidades ofrece un marco diferente para el estudio y medición de la desigualdad, muy diferente a la del utilitarismo quien se centra en el acceso a los bienes y servicios. Su propuesta se centra en el carácter instrumental del acceso a bienes y servicios, pensándolos únicamente como medios para alcanzar un plan de vida, es decir, cómo el acceso a los bienes y servicios se convierten en opciones reales para los individuos, y cómo la elección de estas opciones se transforma en un nivel de satisfacción individual. Esta premisa ha sido adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través del Programa de Naciones

Unidas para el Desarrollo (PNUD), como la base para el estudio y análisis del *desarrollo*, y aun más, del *desarrollo humano*.

Esta visión de Amartya Sen se vio materializada en 1991 en el *Primer Informe de Desarrollo Humano* (IDH), considerándose la longevidad, conocimientos y niveles decentes de vida como indicadores esenciales de la vida humana (ONU, 1990). Las capacidades contenidas en el IDH reiteran: longevidad, conocimientos y nivel de vida digno –medidos por esperanza de vida, logro educativo, e ingreso per cápita, respectivamente–. El IDH no es la expresión empírica del concepto de desarrollo humano, sino un instrumento (dadas las limitaciones técnicas y de información) para la comparación de los avances en la promoción del desarrollo humano en la mayor cantidad de países posible.

El desarrollo humano a partir de 1990 fue abordado como una preocupación sin precedente por parte de la ONU a través del PNUD. Esta empresa desde su génesis tuvo la pretensión de aspirar a un nuevo horizonte en el que la condición humana fuese el centro del desarrollo, en el que la persona tuviese las condiciones de posibilidad de mejorar su vida a través de la explotación de las libertades. Por ello, en el *Informe sobre el desarrollo humano 1990* considera al desarrollo humano como “...un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo...” (ONU, 1990: 33).

Para alcanzar el desarrollo humano siempre es menester contemplar otros factores de primer orden. Estos la misma ONU los contempla a través de los Informes que emite a través del PNUD. Por ello las capacidades y las libertades se conjugan para hacer crecer a las personas en tanto éstas encuentren el clima propicio para ello. Es así como cobra relevancia el desarrollo humano a través de la sostenibilidad y la equidad, el desarrollo humano y la riqueza de las naciones, el desarrollo humano y la movilidad por medio de la migración (ONU, 2009). El desarrollo humano tiene múltiples retos para hacer que las personas puedan florecer a lo largo de su vida.

A finales de los noventa y principios del dos mil Guillermo O’Donnell (2003) relaciono el desarrollo humano, la democracia y la ciudadanía en una visión universalista. El ser humano es un agente dotado de una razón práctica y reclama de provisiones sociales y una dignidad política para ejercer su agencia libremente, esto supone como resultado la necesaria convivencia de los derechos y el desarrollo humanos. Política y derecho son derechos inalienables en una democracia, la democracia política, que es de alcance nacional, deja fuera a los residentes que no son nacionales, deja fuera todos los acuerdos y tratados internacionales y el acceso a la accionabilidad jurídica puede dejar fuera a ciertas personas del desarrollo y dignidad humana.

La discusión para Guillermo O’Donnell (2010: 40), se centra en el derecho universal a una igualdad básica de ser tratado con respeto y considerado como agente. Los portadores de derechos y libertades son ciudadanos políticos, estos definen al ciudadano como un agente. La agencia implica o presupone la capacidad de tomar decisiones consideradas como razonables como para tener consecuencias en términos de la agregación de votos como del ejercicio de cargos

gubernamentales o estatales. La democracia potencia las múltiples repercusiones de la agencia. Desde este ángulo la democracia política no es resultado de un tipo de contrato individual o social, de un tipo de elección racional o de un proceso deliberativo, es resultado de una apuesta institucionalizada. Es decir, el sistema legal que alberga un régimen democrático confiere a todos los individuos derechos, libertades y obligaciones. Esta asignación universal supone que cada uno reconozca, con ciertas excepciones marcadas por el propio sistema legal, que todos gozan de los mismos derechos políticos, libertades y obligaciones. Un régimen democrático es fundamental para la democracia, pero no se agota con la existencia de éste. Un régimen democrático es un conjunto de patrones formales e informales que determinan los mecanismos de acceso al poder político, determinan los canales de acceso a los cargos del gobierno a través de elecciones periódicas, limpias e institucionalizadas. Mientras que la democracia está compuesta por una similar concepción del desarrollo y los derechos humanos del ser humano como agente.

La problemática de un régimen democrático es permitir la vida de ciertos derechos humanos, el derecho a participar, expresarse, a la asociación y movilidad, estos derechos O'Donnell (2003) los considera no problemáticos, no obstante, hay un segundo grupo de derechos considerado como problemáticos, en estos se encuentran los propios del desarrollo humano, en estos últimos encontramos a la democracia de calidad, la unión de los derechos y capacidades, las demandas y decisiones.

4. Las funciones sociales de la educación

Desde el siglo XIX se atribuye a la educación la función de mantener la cohesión social, por medio de los principios morales que, entrada la Edad Media, tenía la iglesia (Durkheim, 2000). A medida que la modernidad dejaba entrever sus efectos, la educación adquirió un matiz diferente a la educación cristiana: iniciaron los procesos de secularización que originaron la laicidad educativa. Sin embargo, entrado el siglo XX, y posterior a la posguerra la educación replanteó sus funciones debido a los cambios ocurridos dentro de la misma estructura social: crisis económica, quebranto moral, devastación de naciones, problemas de identidad y cambios en las relaciones internacionales (Espíndola, 2007).

Con la posguerra y ante el fortalecido Estado de Bienestar, la educación se asumió como una palanca para evadir el *impasse* económico y social al que se enfrentaban diversas naciones. El viraje de la educación se desplazó hacia el campo económico: la educación debe apoyar el desarrollo económico, fortalecer el empleo e incentivar el capital humano. En este sentido, la educación formal se convierte en el principal mecanismo estructurante de las sociedades capitalistas avanzadas, por ello la intervención notoria del Estado en materia educativa tiene el sólo cometido de incentivar el acuciante desarrollo económico que en concomitante permita la igualdad de oportunidades (Bonafant, 2000: 24).

Desde los años 50 se avizora a la educación como la palanca del desarrollo. Tres fueron las razones: económica, política e ideológica.

Las razones económicas

Desde los años 50, la educación constituía el factor principal del crecimiento de la riqueza de los países al mejorar los factores de la producción y con ello el trabajo. Si crece la producción, crece el PIB de una economía, y por lo tanto se auspicia el desarrollo, pero ¿Cuál es la razón que ayudaría a la conformación de una economía sólida? Independientemente de las cuestiones micro y macroeconómicas, la respuesta es la educación, pues ésta permite a los individuos la adquisición de las cualificaciones acordes a las necesidades del empleo que posteriormente se detonaran en la productividad.

El impacto de la educación también tuvo efecto en el campo de la tecnología, pues a decir de Bobbio (2000), la sociedad contemporánea cada vez más recurrió al apoyo de los especialistas dando apertura a la conformación de lo que se conoce como tecnocracia. Así que el acelerado cambio tecnológico requiere especialistas y expertos que deben ser seleccionados y formados en un sistema educativo, esto quiere decir que los recursos intelectuales constituyen una fuente eficiente de desarrollo tecnológico y desarrollo económico.

Existe el consenso entre diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en ver a la educación como una inversión que trae a la par el desarrollo económico, el crecimiento sostenido, mejora la productividad, y abandona el subdesarrollo. Por otra parte, la educación habilita los cuadros para el campo laboral, algo que la *Teoría del capital humano* de Theodore W. Schultz ha abordado con lucidez. Y este enfoque considera a la educación desde cuatro principios (Bonaf, 2000: 41-42):

- a) La educación es capital físico que proporciona una tasa de rentabilidad determinada. Cuando se invierte en capital humano hay condiciones para un crecimiento de los salarios reales.
- b) La educación explica las diferencias entre la renta nacional y los salarios entre las naciones pobres y las naciones desarrolladas.
- c) La inversión en educación se traduce en ganancias reales, porque los conocimientos y las habilidades tienen un valor económico que pueden ser intercambiados por un salario en el mercado laboral.
- d) La inversión en educación tiene fuertes efectos redistributivos.

Las razones políticas

Desde el punto de vista político, la mejora de la educación se debió a la batalla de la producción y la competencia tecnológica gestada en la Guerra Fría. La educación hoy día es vista como una inversión que es garantía de estabilidad política, y como motor del desarrollo entre las diferentes naciones: hoy una nación desarrollada posee un sistema educativo sólido y eficaz.

Las razones ideológicas

La educación fue el soporte del Estado de Bienestar, dado que este tipo de servicio fue quien le dio estabilidad a la política social. Como producto de un acuerdo entre los ciudadanos y el Estado, la educación constituyó la moneda de cambio para obtener trabajo y a costa de ello el pago de impuestos. Esto se asocia indefectiblemente con la oferta de la igualdad de oportunidades por medio de la educación, dando pie hacia lo que se conoce como movilidad social: ascender de estrato social por medio de los beneficios económicos que implica el trabajo cualificado.

La educación patrocina la movilidad social de sectores sociales con escasas oportunidades de trascender en los estratos sociales. Si existe la movilidad social hay condiciones para el cambio social, lo cual constituye la antesala del desarrollo.

Parte de la agenda del desarrollo de la ONU desde el año 2000, consiste en que todos los países miembros orienten todo tipos de políticas públicas para ofrecer un marco favorable para desarrollo de cada pueblo. En los gobiernos recae la responsabilidad de trabajar en pro de la población para erradicar los retos del desarrollo y con ello sentar las bases para que la población pueda desarrollar sus capacidades, y a la postre empíricamente se alcance una calidad de vida o una forma decente de vivir. Todo indica que las naciones tenían hasta el 2015 para que con sus políticas públicas lograrán alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Mientras que, en el año 2015, se constituyeron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, de acuerdo con la ONU representan la constitución de un llamado universal a la acción colectiva con el objetivo de poner fin a la pobreza, proteger el planeta, y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo (ONU, 2021).

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible, aprobados por todos los Estados miembros de la ONU, están conformados por 17 objetivos programados para su alcance en 15 años, por lo que son considerados parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Tabla No. 1).

Como se puede observar lo referente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en el objetivo 2, meta 2a (que es la que refiere los temas educativos) únicamente se contempla: “Asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria” (CEPAL, 2010.) Esta meta se limita únicamente a la promoción y conclusión de los estudios básicos de primaria entre la población vulnerable, no se observa la mención de alguna meta en específico, respecto a la educación media superior y menos aún superior.

Al respecto, Javier Surasky (2010) apunta que, este hecho no exime a las universidades de su responsabilidad de involucramiento en el desarrollo de los objetivos, si bien no directamente en la búsqueda de mayores índices de egreso, si como un compromiso social con la población y de vincularse con sus necesidades y generación de competencias y en la reducción de brechas existentes a nivel global en materia de desarrollo.

Tabla 1. Objetivos del desarrollo para la educación superior

OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO	OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE
1. Erradicar la pobreza y el hambre	1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
	2. Poner fin al hambre
	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
2. Lograr la enseñanza primaria universal	4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer	5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
4. Reducir la mortalidad de los niños	6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
5. Mejorar la salud Materna	7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna
	8. Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades	9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación
	10. Reducir la desigualdad en y entre los países
	11. Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente	12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
	14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos
	15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo	16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas
	17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Fuente: (CEPAL, 2022); (ONU, 2022).

5. La educación superior y la generación de competencias ante la crisis del SARS-CoV₂

En la segunda teoría de la justicia formulada por Amartya Sen (2012) las instituciones son espacios públicos que deben contribuir a una discusión pública más allá de la propia institución. La debilidad institucional está asociada con la injusticia, en una democracia se debe favorecer una discusión pública más allá de la institucionalidad. La idea de justicia debe incluir enunciados para rebasar la injusticia. A lo largo de la historia del pensamiento Amartya Sen observa que se han explicado ideas diferentes y similares sobre la virtud, bondad, rectitud, equidad y justicia, explicaciones que son resultado de las injusticias directamente observadas en su tiempo. Su idea de la justicia está centrada en las capacidades de las personas, en la forma en cómo se emplea la renta, en la forma en como las personas viven sus vidas. La riqueza puede generar una renta y la renta puede generar capacidades. La justicia es la identificación de la injusticia reparable a través de una argumentación razonada con nosotros, en primera persona y con los otros, es decir, la justicia se aleja de los ideales y se acerca a las realizaciones, la posesión de dinero no necesariamente representa una fuente de la riqueza.

En sintonía de la búsqueda de generadores de desarrollo y calidad humana, la premisa de las de competencias, vincula el concepto y propósito de la educación superior de forma inevitable, su vínculo lo observamos en todas y cada una de las metas y objetivos referentes al desarrollo sostenible. La ONU reconoce que la educación es una de las principales herramientas que las personas tienen para acceder a la movilidad social y salir de las condiciones de pobreza, a través de la generación de competencias. El porcentaje de jóvenes matriculados en la educación superior es un indicador que puede aportar elementos cuantitativos y cualitativos de dicha generación de competencias, desde el número de estudiantes que se encuentran frente a una educación disciplinaria y formal hasta el número de personas que aprenden que hay diferentes formas de vivir. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) se encuentran inscritos 54.3 millones de personas entre los 3 y los 29 años, 49.4% son mujeres y 50.6% hombres. A los estudios superiores llegan 13% de mujeres y 13.2% de hombres, se encuentra 76% de los estudiantes en instituciones de educación superior públicas y 24% en privadas. La deserción escolar en el ciclo escolar 2019-2022 tiene como principales causas: el cambio del trabajo por la escuela (17.1%), falta de recursos (8%), otras razones (30.3%) y por Covid-19 (44.6).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022a; 2022b; 2022c). En la modalidad escolarizada, en ciclo escolar 2020-2021, se encontraban 4,030,616 millones de estudiantes inscritos, en el ciclo 2019-2020 se encontraban 4,061,644 millones, mientras que en el año 2018-2019 estaban inscritos 3, 943, 544 millones. La baja de poco más de 31 mil estudiantes en el periodo 2020-2021 es atribuido a las consecuencias de la pandemia por COVID-19 (Tabla No. 2).

Tabla 2. La educación superior en México y el SARS-CoV2

Alumnos en estudios profesionales en la modalidad presencial en el año 2022	Alumnos en estudios profesionales en la modalidad no escolarizada en el año 2021	Hogares con conexión a internet	Tiempo dedicado a clases y actividades escolares por parte de los estudiantes	Deserción escolar
4,004,062	952,590	21,079,000	Menos de 3 horas: 6.6%	31,000
			3 a 5 horas: 35.7%	
			6 a 7 horas: 26.6%	
			8 horas o más: 30.9%	

Fuente: SEP (2022d) (INEGI, 2022).

En el periodo 2020-2021 la educación superior pública escolarizada atendía 2,881,605 estudiantes y la privada a 1,149,011. En la modalidad no escolarizada la primera atiende a 349,661 estudiantes, y el servicio privado a 602,929. Las entidades con mayor cobertura (número total de alumnos en el nivel educativo al inicio del ciclo escolar, por cada 100 personas del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar este nivel) son: Ciudad de México (110.7%), Sinaloa (56.1%), Nuevo León (53.6%), Sonora (47%), Puebla (46.9%). En el lado opuesto se encuentran Tlaxcala (29.9%), Oaxaca (22.2%) y Chiapas (21.3%) (SEP, 2022c)

La Meta 4.3 contenida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece: de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, tiene como propósito garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, desciende su tasa de participación, y de jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en el periodo escolar 2020-2021 en relación al periodo 2018-2019 y 2017-2018, en el primero observamos 37.8, en el segundo 38.6 y en el tercero 38.7 (SEP, 2022c).

Desde un punto de vista institucional, la educación superior avanza en la formalización de competencias con la aprobación de la nueva ley general de educación superior en México (DOF, 2022), se expide el 20 de abril del 2021 y deroga la ley para la coordinación de la educación superior expedida el 29 de diciembre de 1978, de los 27 artículo que contiene la segunda se pasa a 77 que integran a la primera. En el Artículo 1, queda establecida la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación superior y “contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos”. En el Artículo 7, se establece que los criterios y fines de la educación fomentaran el desarrollo humano, a través de la formación de pensamiento crítico; la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia; la generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y

erradicar la corrupción; la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos; el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres; el respeto y cuidado del medio ambiente; la formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, y el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad.

En los resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (INEGI, 2022), se menciona que 2.3 millones de mexicanos entre 3 y 29 años no estuvieron inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 por razones asociadas de forma directa con el COVID-19 y 2.9 millones por falta de recursos económicos. De los alumnos de educación superior sólo 55.7% uso una computadora portátil para recibir sus clases, contra 70.2% de los alumnos de educación primaria que utilizó un celular. En 28.6% de las viviendas de las personas en edad de estudiar, se compraron teléfonos celulares, en 26.4% se contrató el servicio de internet fijo y en 20.9% se adquirió mobiliario para equipar un área de estudio. 56.4% de las viviendas considera que la educación a distancia beneficia la salud de los alumnos, 22.3% piensa que aumenta la convivencia familiar y 19.4% observa que existe un ahorro en la transportación y en la compra de útiles escolares. El primer problema de la educación en línea, para 58.3% de la población encuestada, es que no se aprende o se aprende menos en comparación de la educación presencial, el segundo problema es falta de seguimiento en el aprendizaje (27.1%), finalmente ausencia de capacidades técnicas o habilidad pedagógica de los padres (23.9%). La disponibilidad para asistir a clases presenciales es mayor en los alumnos con un rango de edad de 13 a 18 años (64.1%), menor disponibilidad manifiesta los alumnos de 6 a 12 años (60.7%).

Durante 2020, conforme la pandemia se extendía la gran mayoría de las escuelas de educación superior anunciaron su cierre temporal y más de 1500 millones de jóvenes de todo el mundo se vieron afectados, por lo que, citando a la misma Organización de las Naciones Unidas en su sitio oficial... “Nunca habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia mundial tiene graves consecuencias que pueden poner en peligro los avances que tanto costaron conseguir a la hora de mejorar la educación a nivel mundial.” (ONU 2020).

Para tratar de dar respuesta a la exigentes demandas, proteger el derecho universal de todos los seres humanos a la educación, y enfrentar los grandes retos que se presentaron en materia educativa, la UNESCO, en marzo de 2020, emprendió un programa que pretende el involucramiento y la cooperación del Sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación, con el objetivo de plantear soluciones innovadoras, que faciliten el dotar a los niños y jóvenes oportunidades para continuar con sus estudios. La intención es formar una Coalición Mundial para la Educación COVID-19, aspira a lo siguiente:

1. Ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y adecuadas al contexto para proporcionar una educación a distancia a la vez que se aprovechan los enfoques de alta tecnología, baja tecnología o sin tecnología.
2. Buscar soluciones equitativas y el acceso universal.
3. Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos.
4. Facilitar la vuelta de los estudiantes a las escuelas cuando vuelvan a abrir para evitar un aumento significativo de las tasas de abandono escolar (ONU, 2022).

Como podemos observar los esfuerzos se centran en dos medidas, por un lado, aumentar el porcentaje de jóvenes con acceso a la educación a distancia, y por otro promover el regreso seguro a clases una vez que se vaya superando la crisis sanitaria, como el objetivo de disminuir en la medida de lo posible el abandono o la deserción escolar.

Conclusiones

Es una tarea del Estado y de las instituciones fomentar el desarrollo. En el caso de México:

“...se fortalecieron instituciones que propiciaron un Estado fuerte y promotor del desarrollo a través de medios diferentes de los de un típico modelo democrático y liberal. El Estado desarrollista cumplió sus funciones, pero ello no significa que lo haya hecho eficiente y equitativamente. Los errores en los cuales incurrió no pudieron ser corregidos, sencillamente porque no se habían creado las instituciones que vigilaran la intervención estatal” (Ayala Espino, 2003: 20).

En este sentido, es una *conditio sine qua non* para el desarrollo de instituciones democráticas que impulsen los escenarios para la modernización en la economía, en la educación, en la administración pública, en la obra pública, en la gestión del desarrollo urbano. Como corolario, el desarrollo se puede entender como una condición propicia, generado por un marco institucional que da certidumbre en la promoción y garantía de los derechos que elevan la capacidad del individuo para mejorar su nivel de vida en los diferentes sectores tanto de la esfera pública como de la privada.

La agenda del desarrollo es común entre los países del orbe; todos buscan mejorar las condiciones materiales de la población a través de diversas políticas públicas. Uno de los aspectos primarios para tal cometido es enfatizar en la educación, toda vez que con ella se pueden desarrollar en las personas habilidades intelectuales, físicas y morales, que por lo demás son básicas para hacer crecer a una persona. Con la educación, el individuo adquiere capacidades (o habilidades reales) que le permitan explotarlas en diversos momentos y espacios, y a través de ellas adquirir renta que mejore su condición material.

La pobreza es común en diversas naciones en subdesarrollo, y una forma dable de contrarrestarla es a través de la educación. Por ello la ONU consideró a la educación como una de las metas apremiantes de Desarrollo del Milenio y lo mismo pasa en los objetivos de Desarrollo Sostenible, cosa que los Estados deben apoyar como parte de la estrategia de abatir la pobreza. Una persona pobre por antonomasia es pobre de capacidades (además de pobreza de renta),

esto hace situarla en una postración nada decente. La educación, por ello, es un mecanismo y un derecho social que, al ser garantizada por el poder público sin cortapisas, ofrece las condiciones para minarla de forma gradual.

El desarrollo implica avanzar, progresar, mejorar y vivir mejor, pero esto es posible en tanto se apueste también por el desarrollo humano, es decir, hacer que la persona crezca, y la educación puede apoyar ese crecimiento con la oferta de capacidades, capacidades que al ser explotadas (lo mismo que la libertad) puede ofrecer mejores condiciones de vida a través de la adquisición de renta. Valdría mucho la pena el preguntarnos cómo contribuir desde las universidades a la solución de los problemas y secuelas que la crisis económica, sanitaria y social han dejado, particularmente en contextos como el mexicano. Podemos decir que las determinaciones y medidas sugeridas e implementadas por las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales no se centran de forma particular en la educación superior, sino que buscan atender a los sistemas educativos en su totalidad, tanto los de formación básica como los de estudios avanzados.

En suma, con el cambio tecnológico y el incremento de los sistemas colaborativos entre los ciudadanos, la tendencia mundial se orienta a disminuir las organizaciones intermedias. La universidad se encuentra a la mitad de la enseñanza y el aprendizaje, entre los ciudadanos que son los alumnos y la educación formal (Ramio, 2019). Se requiere rescatar a las universidades autónomas de la crisis económica, establecer estrategias presupuestarias y de fiscalización para un adecuado uso de los recursos, cambio de los modelos educativos rígidos por otros flexibles que permitan una educación virtual pertinente y de mayor cobertura a través del incremento de días hábiles para la impartición de los programas educativos en todo el año (Biggs, 2015). ➤

Referencias/References

- Ayala Espino, José (2003). *Instituciones y economía. Una introducción al neoinstitucionalismo económico*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Biggs, John (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.
- Bobbio, Norberto (2000). *El futuro de la democracia*, México: FCE.
- Bodei, Remo (2005). *La filosofía del siglo XX*, Madrid: Alianza.
- Bonal, Xavier (2000). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Cejudo, Raúl (2007). "Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen", *Revista Internacional de Sociología (España)*, Vol. LXV, No. 47, mayo-agosto, pp. 9-22.
- CEPAL (2022). *Objetivos, Metas e indicadores, Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-metas-indicadores-odm#ODM1> (consultado 07 de abril de 2022).
- DOF (2022). *Ley general de educación superior*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021 (consultado 14 de abril de 2022).
- Durkheim, Émile (2000). *Las reglas del método sociológico*, Barcelona: Folio.
- Enríquez, Isaac (2009). *La construcción social de las teorías del desarrollo*, México: Miguel Ángel Porrúa-Senado de la República.
- Espejel Mena, Jaime y Flores Vega, Misael (2012). *Consideraciones sobre la sociedad civil*, México: Fontamara.
- Espíndola Castro, José Luis (2007). *Educación para el desarrollo*, México: Porrúa.
- Habermas, Jürgen (2005). *Facticidad y validez*, Madrid: Trotta.
- Ibarrarán, Eugenia y Robles, Carlos (2003). *Inequidad de género en desarrollo humano: El caso de México*, México: PNUD.
- INEGI (2022). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/> (consultado 15 de abril de 2022).
- Nisbet, Robert (1991). *Historia de la idea de progreso*, Barcelona: Gedisa.
- O'Donnell, Guillermo (2010). *Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa*, Argentina: Prometeo.
- O'Donnell, Guillermo, Lazzetta, Osvaldo y Cullell (Comps.) (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*, Argentina: Homo Sapiens.

- ONU (1990). Desarrollo humano informe 1990, Colombia: Tercer mundo.
- ONU (2000). Informe sobre desarrollo humano 2000, México: Mundi-Prensa.
- ONU (2009). Indicadores de desarrollo humano y género en México 2000-2005. México, PNUD.
- ONU (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (consultado 17 de abril de 2022).
- Ramió, Carles (2019). Inteligencia artificial y administración pública, Madrid: Catarata.
- Rawls, John (2006). Teoría de la justicia, México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2022a). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf (consultado 15 de abril de 2022).
- SEP (2022b). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf (consultado 16 de abril de 2022).
- SEP (2022c). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. Disponible en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf (consultado 17 de abril de 2022).
- SEP (2022d). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consultado 18 de abril de 2022).
- Sen, Amartya (1999). Desarrollo y libertad, México: Planeta.
- Sen, Amartya (2002). La calidad de vida, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, Amartya (2012). La idea de la justicia, Madrid: Taurus.
- Stiglitz, Joseph (2022). “El milagro de Mauricio”. Disponible en: https://elpais.com/diario/2011/03/20/negocio/1300629150_850215.html (consultado 15 de mayo de 2022).
- Surasky, Javier (2010). “La Universidad frente al reto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: algunas puntualizaciones”, *Revista de Educación (Argentina)*, Año 2, No. 2, pp. 83-96.
- Valcárcel, Marcel (2006). Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre desarrollo, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sobre el autor/About the author

Jaime Espejel Mena es Doctor en Administración Pública. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, en el Centro Universitario Zumpango. Sus últimos libros publicados son: Los fundamentos políticos-administrativos de la gobernanza y Democracia y gobernanza. Nueva institucionalidad y redes de políticas.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

Repercusiones de la Crisis COVID-19 en el estado emocional, género, enseñanza remota y la transición a clases presenciales en profesores de nivel superior en universidades públicas: El caso del Centro Universitario UAEM Amecameca (México)

Flores Ortega, Ariadna

Programa de cátedras COMECYT, Centro Universitario UAEM, Amecameca (México)

✉ ariadnafloresortega@gmail.com

ORCID ID: [0000-0002-1064-8906](https://orcid.org/0000-0002-1064-8906)

Bautista Gómez, Linda Guiliana

Programa de cátedras COMECYT, Centro Universitario UAEM, Amecameca (México)

✉ lin_bag@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0002-3990-5937](https://orcid.org/0000-0002-3990-5937)

Quintana Sánchez, Eréndira

Programa de cátedras COMECYT, Centro Universitario UAEM, Amecameca (México)

✉ equintanasa@uaemex.mx

ORCID ID: [0000-0001-6504-2541](https://orcid.org/0000-0001-6504-2541)

Sánchez Ramos, Miguel Ángel

Programa de cátedras COMECYT, Centro Universitario UAEM, Amecameca (México)

✉ masanchezr@uaemex.mx

ORCID ID: [0000-0002-7601-9790](https://orcid.org/0000-0002-7601-9790)

Artículo recibido: 08 junio 2022
Aprobado para publicación: 13 julio 2022

Resumen

En México se tomó la decisión de suspender las clases presenciales en las universidades, como medida preventiva para disminuir la probabilidad de que los estudiantes y profesores contrajeran el virus del COVID-19. El confinamiento ha tenido efectos psicosociales importantes en la vida de los profesores, que también han tenido desafíos y retos durante el trabajo remoto, ya que, son los comisionados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, además, el regreso de manera gradual a clases presenciales significó para profesores un desafío más para su dinámica de trabajo lo que fue un detonante en ámbito emocional causando sentimientos como la ansiedad, estrés e incertidumbre, lo en algunos casos afectó en su desempeño laboral. Bajo ese panorama, el objetivo de este estudio fue analizar factores presentes en las dinámicas escolares de los profesores del Centro Universitario UAEM Amecameca como consecuencia de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19.

Palabras clave

COVID-19, enseñanza remota, enseñanza mixta, profesorado, género, salud mental

Abstract

During the COVID-19 crisis, the Mexican government decided to suspend face-to-face classes at universities, as a preventive measure to reduce the probability of contagion. The confinement has had important psychosocial effects on the lives of teachers, who have also had challenges during remote work, since they are the commissioners of the teaching and learning process of the students. In addition, the gradual return to face-to-face classes meant one more challenge for teachers for their work dynamics, which was a trigger in the emotional field, causing feelings such as anxiety, stress and uncertainty, which in some cases affected their work performance. Under this scenario, the objective of this study was to analyze factors present in the school dynamics of the professors of the UAEM Amecameca University Center because of the health emergency caused by COVID-19.

Key words

COVID-19, remote teaching, mixed teaching, teachers, gender, mental health

Introducción

La pandemia de SARS-CoV-2 mejor conocido como COVID-19 ha presentado un desafío nunca visto para los grupos sociales de todo el mundo (Kola *et al.*, 2021, Adiukwu *et al.*, 2022), además, se presentaron diversos cambios en los hábitos sociales diarios que son necesarios para frenar la mayor propagación de esta enfermedad altamente contagiosa. Debido a la posibilidad de transmisión asintomática, muchos gobiernos e instituciones de salud pública recomendaron la práctica de distanciamiento o reducción del contacto cercano con otras personas para prevenir la infección por COVID-19 (Chen *et al.*, 2021, Peeling *et al.*, 2022). Estos protocolos se implementaron en todo el mundo como medida preventiva para disminuir la probabilidad de que las personas que contrajeron el virus propagaran la enfermedad en las comunidades, reduciendo así la alta demanda de servicios de salud.

En México, el 27 de febrero del 2020 fue identificado el primer caso de virus COVID19 en un varón adulto que había realizado un viaje a Italia (BBC News Mundo, 2020), desde ese momento el gobierno mexicano empezó a preparar los protocolos necesarios para evitar la propagación del virus, a pesar de las diversas medidas protocolarias, después del reporte del primer caso la epidemia avanzó, lentamente pero después creció en forma rápida y exponencial. Debido a esto, el 23 de marzo, el Gobierno Federal y el Consejo Nacional de Salubridad establecieron como en otros países la Jornada Nacional de Sana Distancia (Gobierno de México, 2020) para evitar la diseminación masiva del virus.

Como parte de la jornada Nacional de Sana distancia, se acordó la suspensión temporal de actividades denominadas no esenciales, al inicio se acordó durante un período estimado de cuatro semanas, aunque el periodo fue extendido por varios meses. Dentro de la Jornada Nacional de Sana Distancia, se estipuló que las personas que no estaban realizando actividades esenciales se resguardaran en sus domicilios como método de prevención, se acordó que fuera relativamente obligatorio el resguardo, por lo tanto, en México no se dictaminaron sanciones para las personas que no respetaran esta medida, las personas con actividades no esenciales sólo podían salir a realizar compras de artículos alimentarios, de limpieza y medicamentos.

También, se tomó la medida de suspender las clases presenciales en todos los niveles de escolaridad (Gobierno de México, 2020). Todas estas cuestiones hicieron que en los hogares se incrementará la convivencia entre los integrantes de la casa, pasando de unas cuantas horas hasta todo el día completo. Además, los espacios familiares se convirtieron en espacios donde se realizaba el trabajo a distancia como es el caso de profesores de las instituciones, y los hogares tuvieron que adecuarse como espacios escolares y de aprendizaje por medio de las clases remotas.

Como muchas universidades suspendieron la enseñanza en el aula y cambiaron a la enseñanza en línea, la vida de los estudiantes y profesores se modificó drásticamente, algunos estudios demuestran que las medidas de distanciamiento social pueden frenar con éxito la propagación de la infección y reducir el contagio (González *et al.*, 2020). Aunque, el confinamiento ha tenido efectos psicosociales importantes en la vida de los estudiantes, los profesores han tenido desafíos y retos durante el trabajo remoto, ya que, son los comisionados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (González *et al.*, 2020).

Aunado a esto, el regreso de manera gradual a clases presenciales significó para profesores reorganizar su dinámica de trabajo lo que fue un detonante en ámbito emocional causando sentimientos como la ansiedad, estrés e incertidumbre, lo en algunos casos afectó en su desempeño laboral. Bajo ese panorama, el objetivo de este estudio fue analizar factores presentes en las dinámicas escolares de los profesores del Centro Universitario UAEM Amecameca como consecuencia de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, en ese sentido, el foco de atención de este estudio es conocer el estado emocional del profesorado durante la pandemia; las implicaciones que tiene el género durante el trabajo de forma remota; las vicisitudes presentes en las clases remotas y las dinámicas y estados emocionales durante la modalidad mixta.

Métodos

El estudio tomó una metodología cualitativa, cuantitativa, se presenta además un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio que analiza los factores presentes en las dinámicas escolares del profesorado usando como ejemplo el Centro Universitario UAEM Amecameca durante las clases a distancia y el regreso paulatino en modalidad mixta como consecuencia de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, en el periodo de abril del 2020 a mayo del 2022. El diseño metodológico incluye el análisis de encuestas digitales anónimas realizadas por medio de la plataforma Google forms a profesores, en las que se incluyeron diversas preguntas cerradas, así como preguntas abiertas con la intención de recabar las experiencias del profesorado.

El análisis de los datos incluyó la determinación de frecuencias para poder establecer el impacto que tuvo la pandemia por COVID-19 en el estado emocional, género, enseñanza remota y la transición a clases presenciales, además, el análisis tomó en cuenta las diversas experiencias de las y los trabajadores que se derivan de las preguntas abiertas del cuestionario con el propósito de interpretar su testimonio. La tasa de respuesta de las encuestas fue del 90 % de los docentes, lo que se considera satisfactorio y, por lo tanto, no se realizó ningún tipo de seguimiento.

Resultados y discusión

Perfil sociodemográfico de los participantes

De los 100 profesores que forman parte de la planta académica del Centro Universitario UAEM Amecameca se obtuvieron 90 respuestas de académicos de distintas carreras. La composición por género de la muestra visibiliza que de las personas que contestaron el 60% fueron hombres, mientras que, el 40 % fueron mujeres. El rango de edad del profesorado varía de los 31 años a los 69 años, la mayoría son casados, el 53% tiene hijos, mientras que el 47% no tiene hijos. La tabla 1 presenta los datos sociodemográficos y características de los participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los profesores participantes

Número de encuestas	90
Género	
Mujeres	36
Hombres	54
Rango de edades	36-69
Estado Civil	
Casado	34
Soltero	52
Divorciado/ separado/ viudo	4
Tienen hijo	
Si	48
No	42

Fuente: elaboración propia

A partir de esta descripción se realizó el siguiente análisis cuantitativo tomando en cuenta los datos recabados, a la par de realizar un análisis cualitativo tomando algunos testimonios recabados en la encuesta lo que permitió realizar una interpretación de sus experiencias para profundizar en el tema. Se partió de los siguientes ejes: 1) Estado emocional durante la pandemia; 2) implicaciones de género en el trabajo durante la pandemia; 3) Dificultades y retos en las clases remotas; 4) Estado emocional durante la modalidad mixta.

Estado emocional durante la pandemia

Estudios sobre las condiciones de salud mental derivados de pandemias se han llevado a cabo durante pandemias anteriores sobre todo en grupos vulnerables como niños, trabajadores de la salud, adultos mayores, pacientes con alguna comorbilidad y estudiantes (Rajkumar *et al.*, 2020; Lima *et al.*, 2019). Artículos como los publicados por Klomek *et al.*, 2020; Brooks *et al.*, 2020 y Rajkumar *et al.*, 2020, muestran el impacto que ha tenido el COVID-19 en los estados psicológicos de personas con alguna enfermedad. No obstante, el impacto psicológico de los docentes universitarios de una zona semi rural (como es el caso del Centro Universitario UAEM-Amecameca) y su impacto en la educación remota de emergencia no se han explorado a profundidad.

Este estudio se evaluó de qué manera la pandemia de COVID-19 y las medidas nacionales de cuarentena resultantes afectaron el estado psicológico de los docentes del Centro Universitario UAEM-Amecameca. Además, se analizó su motivación percibida, los desafíos y el estrés debido a la estrategia de enseñanza a distancia junto con sus actividades de autoadaptación durante esta pandemia. Los resultados de los estados emocionales del profesorado encuestado visibilizan que el 71% experimentó algún malestar relacionado con la depresión, mientras que el 29% manifestó que no presentar ninguno. La tabla 2 muestra los síntomas más frecuentes entre el profesorado durante la pandemia.

Tabla 2 Síntomas más frecuentes entre el profesorado durante la pandemia

Síntomas	Frecuencia	Género
Llorar	4	F
Dolor de cabeza	2	M
Pérdida de apetito	4	F
Ansiedad	14	M/F
Angustia	4	M/F
Problemas de concentración	2	F
Cansancio	9	M/F
Pensamiento repetitivo	1	F
Tristeza	8	M
No tener ganas de nada	3	M
Insomnio	6	M/F

Fuente: elaboración propia

En los resultados se destaca que del 71% de los docentes que manifestaron tener algún síntoma de ansiedad, el 66.6% son mujeres, en tanto que el 33.4 % son varones. Esto concuerda con lo propuesto por diversos autores quienes consideran que a los varones les cuesta trabajo mostrar emociones que denotan debilidad como lo son la tristeza, el llanto, el cansancio (Seidler, 2000, Kaufman, 1997). Mientras que a las mujeres les es más fácil tener expresiones como el llanto, el miedo, la ansiedad (Amigot, 2009; De la O y Flores, 2012). Esto pudo ser un factor para que los varones no reconocieran este tipo de emociones al contestar la encuesta.

Dragrano (2020) considera que la pandemia trajo consigo consecuencias importantes en la salud mental de las personas, pues estas no estaban preparadas para cambiar su forma de vida, en el caso de los profesores, tuvieron que adecuarse de forma repentina a otro tipo de enseñanza, lo que provocó diversos malestares en su salud mental, a ese respecto el siguiente testimonio:

“Me sentía frustrada, quería dormir todo el tiempo, cosas que me emocionaba perdían interés en mí” (Testimonio, docente, mujer).

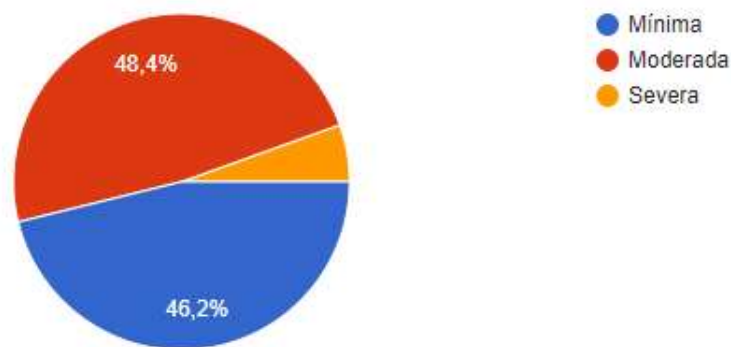
Aunado a tener que adaptarse a las nuevas formas de enseñanza, el profesorado tuvo que enfrentarse con las consecuencias sociales y económicas derivadas de la pandemia. Según la Organización Internacional del trabajo durante la primera mitad del 2020 se perdieron un

equivalente de 400 millones de empleos en todo el mundo como consecuencia de la crisis del COVID-19, la ISEDALC de la UNESCO (2020) reportó que cerca de 63 millones de maestros dejaron de laborar, esta situación representó un detonante de malestares psicológicos en algunos miembros del profesorado, como se refleja en el siguiente fragmento:

“Coincidió con el despido de compañeros y reducción de horas clase a profesores de asignatura como es mi caso” (Testimonio, docente, mujer)

Crayne (2020) plantea que el desempleo no solo es la pérdida de financiamiento, para muchas personas el trabajo le brinda un sentido a la vida, por lo que, el perder su empleo, la reducción de horas, o el miedo de que esto suceda puede potencializar algún malestar mental. Esto se vio reflejado en los estados mentales manifestados al impartir clases en línea en donde el 48% de las y los encuestados indicaron tener un nivel de ansiedad moderado, el 45% mínimo, y el 5% severo. La gráfica 1 muestra el porcentaje de ansiedad durante la pandemia.

Gráfica 1. Porcentaje de nivel de ansiedad



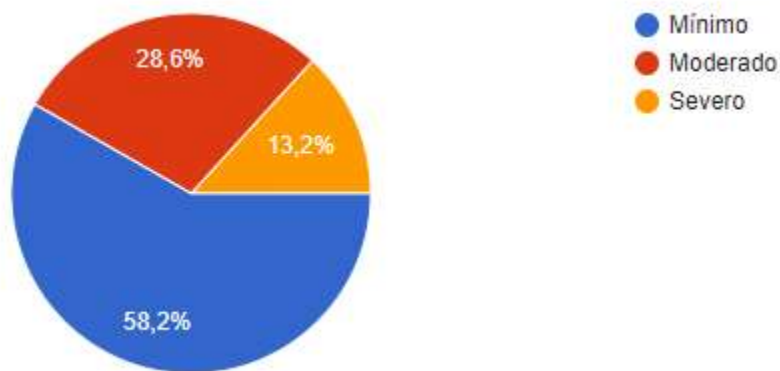
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la encuesta se visibiliza que el nivel de estrés durante la impartición de clases en línea fue el siguiente: el 44% indicó tener un nivel moderado, el 37% mínimo y el 18% severo. Como lo muestra la gráfica 2.

Aunque, la ansiedad mostrada durante la pandemia pudo relacionarse con diversos factores psicosociales, para Rappaccioli *et al.*, 2020 gran parte de la ansiedad y estrés se debe a que los docentes tuvieron que enfrentarse con nuevas formas de enseñanza lo que puede provocar ansiedad y estrés hacia las TIC. Además, de la ansiedad y estrés, algunos docentes manifestaron sentir fatiga durante las clases en línea, el 56% del profesorado encuestado indicó que se sintió fatigado, mientras que el 44% señaló no sentir fatiga al impartir clases en línea. En ese sentido, Lazarus y Launier (1978) refieren que los estados físicos de agotamiento y cansancio mental pueden estar relacionado con el uso de las tecnologías de información y comunicación TIC, mientras que Rappaccioli *et al.*, 2020 plantea que el síndrome de fatiga de información surge

por el uso de Internet y otras aplicaciones, por ende, para más de la mitad del profesorado el trabajar de manera remota implicó sentir estados de cansancio y fatiga.

Gráfica 2. Porcentaje de nivel de estrés



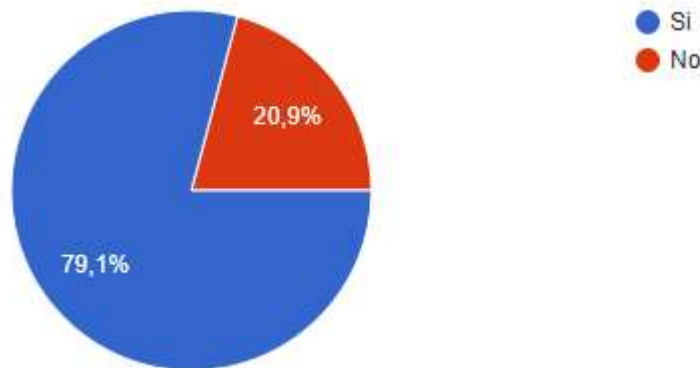
Fuente: elaboración propia

Trabajo y género durante la pandemia

Aunque, las y los docentes tuvieron que trabajar en línea, hubo factores que influyeron en que la experiencia de enseñanza fuera distinta, tal es el caso del género.¹ La pandemia puso de manifiesto la falta de corresponsabilidad en las labores domésticas y de cuidados, dejando a las mujeres la mayoría de las labores del hogar (Gonzales *et al.*, 2020). En tal sentido, la encuesta realizada muestra que 78.9% señaló el realizar alguna labor domestica además de impartir su clase en línea, mientras que el 21.1% indicó que no realizó ninguna actividad doméstica. La gráfica 1 muestra el porcentaje de los docentes en relación las labores domésticas.

¹ Consideramos que el género va más allá de la simple dicotomía de hombres y mujeres. Género es un conjunto completo de relaciones sociales que nos organiza en diferentes posiciones sociales con diferente ventajas y limitaciones basadas en la diferencia sexual, la preferencia sexual entre otros. (Spagre, 2005)

Gráfica 3. Porcentaje de docentes que realizaron alguna actividad domestica



Fuente: elaboración propia

Un dato relevante es que del total del profesorado que señaló realizar una labor domestica el 63% de ellos fueron mujeres y el 37% varones, lo que puede deberse a los roles de género en el hogar en algunos entornos culturales (Akour *et al.*, 2020). Yuldirim *et al.*, (2021) plantean que durante la pandemia por COVID-19 existió un impacto diferenciado por género que se vio reflejado en que para los varones el confinamiento tuvo un efecto positivo en la productividad académica, mientras que para las mujeres la productividad se vio afectada, esto debido a que las mujeres tuvieron que cumplir con sus clases en línea además de las actividades domésticas. En ese sentido, la mayoría de las respuestas de los varones señalaron que las actividades que realizaron además de la docencia estuvieron encaminadas en el apoyo a algunas actividades domésticas como la jardinería, el darle de comer a las mascotas y el limpiar su espacio de trabajo, como se refleja en el siguiente fragmento:

“Limpieza de espacio de trabajo” (Testimonio, docente, hombre)

En comparación con las respuestas de las mujeres quienes indicaron que además de impartir clases en línea tuvieron que realizar tareas como el lavar ropa, lavar trastes, cocinar, cuidar y atender a los niños entre otras actividades, como lo denota el siguiente fragmento:

“Lavar ropa, trastes, realizar compras, realizar la comida, cuidar niño” (Testimonio, docente, mujer)

Los fragmentos anteriores demuestran que dentro de la planta docente permea una construcción simbólica de roles de género, en la cual a partir de las construcciones de género de identidades masculinas y femeninas se condiciona el reparto de las tareas domésticas (Coltrane, 2020). Por lo que las docentes fueron las que más actividades domésticas realizaron durante la pandemia, además, de su trabajo escolar. Al respecto, Guy y Arthur (2020), plantean los “malabares de la madre académica”, a los esfuerzos que realizan las académicas con hijos, al intentar

enlazar su trabajo de investigación y/o docencia y la crianza y atención del hogar. El confinamiento de toda la familia ocasionó que durante la pandemia las labores de docencia se complicaran para el profesorado con hijos sobre todo para las mujeres, quienes señalaron que las mayores dificultades que pasaron se encuentran:

- a) Cuidados y atención a los niños en casa mientras impartía sus clases en línea.
- b) Ayudar a realizar tareas escolares a sus hijos, además de tener que realizar sus clases en línea.
- c) Tiempo insuficiente para realizar todas las labores domésticas (cocinar, limpieza del hogar, compra de los insumos etc.).
- d) Problemas de disponibilidad de equipos de cómputo o herramientas digitales.
- e) Mayores distracciones durante la impartición de sus clases en línea.
- f) Problemas de salud.
- g) Problemas económicos.

Tanto hombres como mujeres tuvieron que cumplir su labor docente mientras que se hicieron cargo de los malestares emocionales causados por la enseñanza remota, sin embargo, para gran parte de las docentes encuestadas fue un reto mayor por las complicaciones relacionadas con las tareas domésticas que ocasionaron contratiempo en las labores académicas. Otro de los retos enfrentados por la planta docente fueron las complicaciones relacionadas con la enseñanza remota, a continuación, se indagará en este aspecto.

Enseñanza remota

Este estudio analizó también las complicaciones que ocasionó la enseñanza remota en el estado emocional del profesorado, siguiendo a Arriaga (2020) y Bocchio (2020) pasar de la forma de enseñanza de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha mostrado que el aislamiento social trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad. Ejemplo de esto, es el resultado de las encuestas de este estudio en el que se muestra que el 97.8% de los profesores contaba con internet en casa, aunque, es una cifra elevada, hay un porcentaje menor que no tiene este servicio, lo que representa una desventaja para los docentes y su correcta impartición de clases remotas.

Por un lado, hay quienes muestran resistencia a los cambios y otros que carecen de los recursos necesarios para hacer frente a estos. Si a esto, se le suma la falta de acceso a la tecnología, aumentan las barreras de desigualdad (Álvarez *et al.*, 2020), esto se vio reflejado en el resultado obtenido donde se pidió indicar el nivel que consideraban tener en habilidades para el manejo de plataformas digitales propuestas por la universidad como (Microsoft Teams, forms, Gmail, Google, WhatsApp, YouTube etc), se pudo observar que solo el 23.3% del profesorado encuestado señaló tener un nivel avanzado en el uso de las plataformas, mientras que el 68.9% indicó tener un nivel intermedio y el 7.8% mostró tener un nivel de principiante, lo que concuerda con lo propuesto por Arriaga (2020) que plantea que en el contexto de emergencia, la planta académica ha tenido que reinventarse de la noche a la mañana integrando forzosamente nuevas

herramientas de trabajo digital, además de nuevas formas de interacción con los estudiantes, revisar tareas y evaluar (Jiménez, 2020; Menéndez *et al.*, 2020), esta es una de las razones de que en este estudio solo el 86.7% de los profesores indicó tener herramientas digitales necesarias para poder impartir clases en línea.

La educación remota no consiste únicamente en cargar y descargar archivos de una plataforma virtual, radica en la búsqueda de estrategias didácticas, las cuales deben ser de fácil comprensión y que de este modo los estudiantes afiancen los contenidos (Estrada *et al.*, 2015), lo que puede ocasionar estrés y ansiedad a la planta docente. Como consecuencia de esto, solo el 3.3% considera que la modalidad remota es la mejor manera de trabajar, como lo denota el siguiente testimonio:

“La modalidad remota es mejor porque el internet y los recursos electrónicos en casa se pueden mostrar recursos en clase que sinceramente no se podría en el salón de clases” (Testimonio, docente, mujer).

En tanto que el 47.8% considera que la modalidad presencial es la mejor opción. En ese sentido, en los testimonios se encontró lo siguiente:

“Porque con las clases presenciales puedo darme cuenta si los alumnos están poniendo atención, en las clases en línea, los alumnos afirmaban que su micrófono y cámara no funcionaban y no sabían si en verdad estaban poniendo atención” (Testimonio, docente, hombre).

El testimonio anterior tiene relación con que en algunas carreras como veteranía, nutrición y otros posgrados del centro universitario UAEM Amecameca se requieren hacer prácticas, y los docentes consideran que llevarlas a cabo de manera virtual en algunos casos es imposible. Mientras que el 48.9% consideró que la modalidad mixta puede ser una buena opción para las clases de los alumnos. En uno de los testimonios se encontró lo siguiente:

“La modalidad mixta porque el uso de las plataformas podemos tener más herramientas en la red que a veces de manera presencial no se pueden utilizar, y existen algunas actividades que necesariamente se requiere estar frente a los alumnos como por ejemplo las prácticas” (Testimonio, docente, hombre).

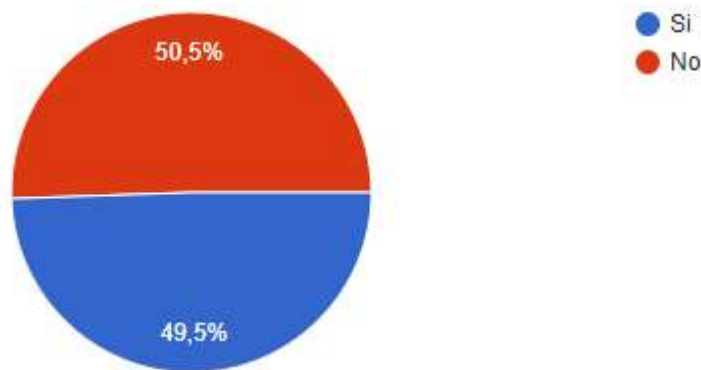
Aunque, el profesorado tuvo que adaptarse a una forma de enseñanza remota de carácter urgente y no planificado. García *et al.*, 2020, considera que el traslado de clases presenciales a remotas se ha descrito en la mayoría de los casos como aceptable y en algunos casos exitoso. No obstante, gradualmente la educación se ha adecuado en una mezcla de varios métodos y modelos (Marina, 2021), de tal forma que se implantó en la universidad la modalidad de enseñanza mixta.

Implicaciones emocionales en la modalidad de enseñanza mixta

Otro de los intereses de este estudio fue conocer de qué manera se ha adaptado la planta académica de la UAEM-Amecameca a lo largo de la transición a clases mixtas durante el semestre 2021-B y la implicación que esto ha tenido a su estado mental. Durante el semestre 2021-B el Centro Universitario UAEM-Amecameca considerando las recomendaciones del gobierno federal y estatal en las que se especificaba que durante el semáforo amarillo y debido a que la mayor parte de la planta docente contaba con su esquema de vacunación se iniciaría la apertura de las escuelas, de esa manera se implantó la modalidad de enseñanza mixta.

Aunque, se ha demostrado en diversos estudios la eficacia de las vacunas de COVID-19 para prevenir el contagio (Loguov *et al.*, 2020) en los resultados de la encuesta destaca que un 8% del profesorado considera que las vacunas no brindan protección, ni dan seguridad durante el regreso a clases, mientras que el 92% señaló que si es una manera de protección. No obstante, a pesar de que la mayoría considero que la vacunación brinda alguna especie de protección, un 51% ha experimentado miedo de contagiarse de COVID-19 durante el regreso a clases mixtas como se presenta en la gráfica 4.

Gráfica 4. Porcentaje docentes en relación con el miedo de contagio durante el regreso a clases presenciales



Fuente: elaboración propia

Esto se relaciona con lo propuesto por Rodríguez (2020) quien considera que el miedo a infectarse de COVID-19 tiene un impacto decisivo en la vida de las personas, así como en su salud mental, lo que se ve reflejado en que un 19% presentó algún malestar psicológico durante la modalidad mixta en comparación con el 81% que manifestó no presentar algún malestar. La tabla 3 presenta los síntomas frecuentes entre el profesorado durante la modalidad mixta.

Tabla 3 Síntomas más frecuentes entre el profesorado durante la pandemia

Síntomas	Frecuencia	Género
No tener ganas de ir a trabajar	4	M/F
Cansancio	6	M/F
Estrés	3	M/F
Ansiedad	13	F
Tristeza	3	F
Miedo	6	M/F
Inseguridad	3	F
Frustración	5	M/F

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 3 la ansiedad fue un síntoma recurrente en el profesorado durante la modalidad mixta, aunque no todos la experimentaron de la misma manera. En ese contexto, el nivel de ansiedad manifestado por el profesorado se encontró que la ansiedad del 31% fue moderada, la del 58% mínima y la del 10% severa. La ansiedad puede relacionarse con la incertidumbre provocada por la impartición de clases en línea y clases presenciales modalidad que a la que los profesores debieron adaptarse de manera rápida y muchas veces sin instrucción (Quisque y García, 2020). Lo que también provocó síntomas de frustración durante la transición a las clases presenciales, donde el 6% menciona que su nivel de frustración durante la transición fue severo, el 33% indica que fue moderada y el 62% señala que fue mínima.

La vacunación de los y las profesoras significó la posibilidad de abrir las escuelas, aunado a las medidas propuestas por la Organización Mundial de Salud (2020) que brindó una serie de recomendación para la apertura. No obstante, en los resultados se enfatizó que el 66% de los docentes encuestados considera que la universidad cuenta con las medidas sanitarias para la modalidad mixta, en tanto que el 34% menciona que la universidad no cuenta con las medidas sanitarias suficientes para prevenir el contagio. En ese tenor, se pidió que las y los encuestados dieron desde su perspectiva recomendaciones para evitar el contagio en la universidad, entre los más relevantes se encontraron las siguientes:

- La distancia social, pero no se puede.
- Lineamientos para aplicar en cuanto a la identificación de signos para retiro oportuno de alumnos y personal.
- Controlar el número de alumnos por cada aula, ya que hay salones que no son lo suficientemente grandes como para respetar la sana distancia.
- En los sanitarios no hay ni papel ni jabón para lavarse las manos.

En resumen, la modalidad mixta fue una forma de enseñanza a la que los maestros tuvieron que adaptarse tras año y medio de realizar su labor en modalidad remota, esto fue un factor para detonar en algunos docentes malestares como el miedo, la ansiedad, el estrés, el cansancio, entre otros, aunque, la intensidad en la que experimentaron estos malestares varió en cada caso. Por otro lado, la universidad ha impuesto medidas sanitarias para evitar el contagio en clases presenciales, sin embargo, algunos docentes encuestados señalan que se necesitan otras acciones para evitar el contagio y propagación de virus, por lo que es importante tomar las recomendaciones del profesorado ya que son ellos los que viven día a día la experiencia de enseñanza dentro de lo que hoy se conoce como nueva normalidad.

Conclusiones

La llegada del COVID-19 trajo consigo medidas de control, así como el aislamiento social, esto implicó que se impusiera la enseñanza remota de emergencia, que podrían repercutir en el deterioro psicológico de varios componentes sociales, incluidos los académicos. Bajo ese panorama, este estudio destacó los principales malestares psicológicos, las dinámicas de enseñanza y las dificultades de la enseñanza remota y mixta entre el personal académico del Centro Universitario UAEM-Amecameca, centro que se caracteriza por estar ubicada en una zona semi rural del Estado de México. Los resultados de este estudio denotan que a raíz de la emergencia sanitaria más de la mitad de los docentes encuestados indicaron haber experimentado algún malestar psicológico entre los que se destacan la ansiedad y estrés que surgen al confrontarse con la TIC, aunado al temor de perder el empleo o la reducción de horas clases.

Además, se subraya que el género está presente en todas las dimensiones de este estudio, por lo que visibilizó que las mujeres fueron las que más padecieron algún malestar asociado con la depresión, en comparación con los varones, lo que se asocia con su constitución genérica. Además, este estudio muestra que durante la enseñanza remota se marcó de manera relevante los roles de género dentro del hogar, en la que las mujeres se encargaron de actividades que se pueden considerar como propios de su identidad de género como lo son el cuidar a los hijos, cocinar, limpiar, planchar y cuidar a los enfermos, en comparación con los varones que en su mayoría reportaron no realizar alguna actividad doméstica, esto podría ser un factor para que las brechas por género en la universidad se amplíen y que las docentes no puedan vencer el techo de cristal al que refieren diversos autores.²

Además, los resultados muestran que la enseñanza remota presentó desafíos inesperados entre los docentes entrevistados, ya que fue un evento sin precedentes en un estado donde la mayor parte de las actividades educativas se desarrollaban en el salón de clases. El estudio mostró que algunos docentes estaban en condición desigual debido al poco manejo de las plataformas para impartir clases en comparación con otros que consideraron tener un nivel intermedio en el manejo de las distintas plataformas. En ese aspecto la mayoría de los docentes de este estudio

² Nos referimos como techo de cristal a la barrera que impide a las mujeres con capacidades personales y profesionales alcanzar posiciones superiores o promocionarse (Ramos *et al.*, 2003)

indicó que la modalidad de enseñanza adecuada es la presencial. Aunque, fue todo un reto para la planta docente el adaptarse a la enseñanza de manera remota, la reducción de casos por COVID-19, así como la baja hospitalización de personas con este virus y la vacunación del profesorado implicó la llegada de una nueva forma de enseñanza que mezclaba la enseñanza remota y la forma presencial, esta forma de trabajo ocasionó en muchos académicos malestares como la ansiedad, la tristeza, la fatiga entre otros.

A pesar de que este estudio se concentra en las dinámicas de las y los profesores del Centro Académico UAEM- Amecameca durante la enseñanza remota y la modalidad mixta, abre una puerta a otros investigadores para indagar en las implicaciones psicosociales de los profesores en la modalidad presencial. ➤

Referencias/References

- Adiukwu, F; de Filippis, R.; Orsolini, L.; Gashi Bytyçi, D.; Shoib, S.; Ransing, R.; Slaih, M.; Jaguga, F.; Handuleh, J.I.M.; Ojeahere, M.I. (2022). "Scaling up global mental health services during the COVID-19 pandemic and beyond". *Psychiatr. Serv.* 2022, vol.73, pp. 231-234.
- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2021). "The Impact of the COVID-19 Pandemic and Emergency Distance Teaching on the Psychological Status of University Teachers: A Cross-Sectional Study in Jordan". *The American journal of tropical medicine and hygiene*, vol.103, núm. 6, pp. 2391-2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). "Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol.9, núm. 3, pp. 25-43. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Arriagada, P. (2020). "Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Amigot, P. (2009) "Una lectura del género como dispositivo de poder". *Revista Sociológica*, año 24, número 70, Mayo-Agosto 2009. pp 115-152.
- Brooks SK, Webster RK, Smith LE, Woodland L, Wessely S, Greenberg N, Rubin GJ, (2020). "Rapid Review the psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence". *Lancet* 395: 912-920
- BBC News Mundo (2020). "Coronavirus en México: confirman los primeros casos de COVID-19 en el país". (29 de febrero del 2020). Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51677751>
- Bocchio, M. (2020). "El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-10. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). "Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions". *Journal of Sport and Health Science*, vol. 9, núm. 2, pp. 103-104.
- Crayne, M. P. (2020). "The traumatic impact of job loss and job search in the aftermath of COVID-19. Psychological Trauma": Theory, Research, Practice, and Policy, vol.12, núm. 1, pp.180-182. <https://doi.org/10.1037/tra0000852> Cottrane 2020
- Coltrane, S. (2000). "Research on household labor: Modeling and measuring the social embeddedness of routine family work". *Journal of marriage and family*, vol. 62, núm. 4, pp. 1208- 1233.

- De la O, María Eugenia y Flores Ávila, Alma Leticia (2012). "Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México". *Desacatos*, pp. 11-28.
- Dragano N, Lunau T (2020). "Technostress at work and mental health: concepts and research results". *Curr Opin Psychiatry*, vol. 33: 407-413.
- Estrada Sentí, J. P. Febles Rodríguez, R. M. Passailaigue Baquerizo, C. E. Ortega Santos, & M. León Mendoza (2015). *La educación virtual. Diseño de cursos virtuales*. Samborondón Ecuador. Editorial Universidad ECOTEC, 2015
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V., Grande, M., (2020) "Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19". *Education in the Knowledge Society*, vol. 21, núm. 12, pp. 1-26.
- Glass RJ, Glass LM, Beyeler WE, Min HJ. (2006). "Targeted social distancing design for pandemic influenza". *Emerging Infectious Diseases*. 2006;vol.12, núm.11, pp.1671-1681.
- Gobierno de México. (2020). *Jornada Nacional de Sana Distancia*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687>
- González-Rivera, J. A., Rosario-Rodríguez, A., & Cruz-Santos, A. (2020). "Coronavirus anxiety scale: A new instrument to measure anxiety symptoms associated with COVID-19". *Interacciones*, vol. 6, núm. 3.
- González-Moreno, María y Cuenca-Piquieras, Cristina (2020). "Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempo del Covid-19". *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 4, pp. 28-34.
- Jiménez, J. (2020). "Polémicas Educativas en Confinamiento". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-5. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>
- Kaufman, Michael (1997), *Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*, en José Olavarría y Teresa Valdés (eds.), *Masculinidad/es, poder y crisis*, Chile, Isis Internacional-FLACSO, pp. 63-81.
- Kola, L.; Kohrt, B.A.; Hanlon, C.; Naslund, J.A.; Sikander, S.; Balaji, M.; Benjet, C.; Cheung, E.Y.L.; Eaton, J.; Gonsalves, P. (2021). "COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: Reimagining global mental health". *Lancet Psychiat*. vol 8, 35-550.
- Klomek AB. (2020). "Suicide prevention during the COVID-19 outbreak". *Lancet Psychiatry*, vol. 7.
- Lazarus, R.S., y Launier, R. (1978). *Stress-related transactions between person and environment*. En L.A. Pervin, y M. Lervis (Eds.), *Perspectives interactional psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum Press
- Lima CKT, de Carvalho PM, de Lima IAAS, de Nunes JVAO, Saraiva JS, de Souza RI, da Silva CGL, Neto MLR. (2020). *The emotional impact of coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease)*. *Psychiatry Res* 287: 112915.

- Loguov, Denis (2020). "Safety and immunogenicity of an rAd5 vector-based heterologous prime-boost COVID-19 vaccine in two formulations: two open, non-randomised phase 1/2 studies from Russia". *The Lancet*, vol. 396, septiembre, pp. 887-897.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Figares Álvarez, J. L. (2020). "Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, Núm 3. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229> (Accedido: 6 junio 2022).
- OIT. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella – Guía práctica (1ra Edición)*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf
- OMS. (2020). *COVID-19- regreso seguro a la escuela. Guía práctica N. 6*. OMS https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/risk-comms-updates/update-26-re-opening-schools-es.pdf?sfvrsn=b696b059_4
- Quisque-Victoria, Fredy y García- Curo Gianmarco (2020). "Impacto del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular". *Revista de investigación científica y tecnológica (España)*, vol. 01, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 30- 41.
- Rappaccioli Salinas, Renata; Hernandez- Flores, Fabiola; Zamora-Madrigal, Allison (2021). "Repercusiones en la salud a causa del teletrabajo". *Revista Médica Sinergia*, vol. 6, núm. 2, febrero.
- Ramos, A.; Barberá, E. y Sarrió, M. (2003). "Mujeres directivas, espacios de poder y relaciones de género". *Anuario de psicología*, vol, 34, núm. 2, pp. 267-278.
- Rajkumar RP. (2020). "COVID-19 and mental health: a review of the existing literatura". *Asian J Psychiatr*, vol. 52: 102066.
- Rodríguez-Cahill, Cristina (2020). "Cinco restos de la crisis del COVID-19". *Journal of Negative and No Positive Results (Madrid)*, vol. 5, núm. 6, mayo.
- Seidler, V. J. (2000). *La sinrazón masculina: masculinidad y teoría social (No. 305.32 S4)*. México: Paidós.
- Spagre, Joey (2005). *Feminist Methodologies for critical Researchers*. Oxford, United Kingdom.
- UNESCO (2020) *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES130520.pdf>
- Yuldirim, T. M, & Eslen-Ziya H. (2021). "The differential impact of COVID-19 on the work conditions of women and men academics durin the lockdown". *Gender, Work & Organization*, vol. 28, pp. 243-249.

Sobre los autores/About the authors

La Dra. Ariadna Flores Ortega forma parte del programa de cátedras COMECYT en temas relacionados con COVID-19, es profesora por asignatura en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha publicado artículos en las revistas nacionales REMEVET y Vanguardia veterinaria, internacionales como; PLOS ONE, Veterinary Sciences and Medicine, Braz. J. Iran J Parasitol, Can J Vet Res y es revisora en la revista Veterinary World. La Dra. Linda Guiliana Bautista Gómez, es Profesora de Tiempo Completo del Centro Universitario UAEM Amecameca, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de Investigación y Estudios Avanzados del mismo espacio académico. Coordinadora del Laboratorio de Biotecnología Biología Molecular y Genética. Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Biotecnología Animal”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Cuenta con el perfil PROMEP. Ponente en congresos nacionales e internacionales, autora de diversos artículos indexados a nivel internacional y nacional. Sus líneas de investigación son: Estudio Molecular y Relaciones Filogenéticas de Patógenos con Potencial Zoonótico, Dinámica Evolutiva y Genética de Poblaciones de patógenos. La Dra. Eréndira Quintana Sánchez, es Profesora de Tiempo Completo del Centro Universitario UAEM Amecameca, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de Extensión y Vinculación, del mismo espacio académico. Integrante del Cuerpo Académico “Ecofisiología Animal”. Ponente en congresos nacionales e internacionales, autora de diversos artículos indexados a nivel internacional y nacional. El Dr. Miguel Ángel Sánchez-Ramos, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, perfil PRODEP, profesor de carrera de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Encargado del Despacho de la dirección del CU UAEM Amecameca, Líder del cuerpo académico consolidado “Ciencia Política y Administración Pública”. Línea de investigación: Administración Pública y Gobierno Abierto. Ponente en congresos nacionales e internacionales, autor de artículos indexados a nivel Nacional e Internacional. Tutor Académico de estudiantes a nivel Licenciatura, Maestría y Doctorado.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

Retos y problemas en la pedagogía digital: Una experiencia desde la educación superior

Meléndez Rivera, Mónica Selene

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ monick116@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0003-0551-891X](https://orcid.org/0000-0003-0551-891X)

Silva Rivera, María del Pilar

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ ledairam50@hotmail.com

ORCID ID: [0000-0003-0293-8812](https://orcid.org/0000-0003-0293-8812)

Cortés Padilla, Ricardo

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ ricardo_cortes@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0002-6079-926X](https://orcid.org/0000-0002-6079-926X)

Jaimes Estrada, Orlando Justino

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ orlandojemx@yahoo.com.mx

ORCID ID: [0000-0001-7292-0111](https://orcid.org/0000-0001-7292-0111)

Artículo recibido: 04 julio 2022

Aprobado para publicación: 29 julio 2022

Resumen

La pandemia por Covid-19 llegó a México en 2020, impactando negativamente en el contexto de socialización humana, tal es el caso de la actividad educativa que tuvo que transitar de una modalidad presencial a una virtual, trayendo nuevas maneras de impartir clases. En este artículo se realiza una revisión de la pedagogía digital que los docentes universitarios del Centro UAEM Amecameca implementaron en la educación virtual, la pregunta guía es: ¿cuáles fueron los obstáculos retos y problemas más significativos que los docentes enfrentaron en la pedagogía digital? Dado que la pedagogía digital es el punto de interés esta se aborda bajo tres aspectos: la planeación, evaluación, así como los problemas y retos. Se recurre a una técnica cuantitativa de recogida de información para la obtención de hallazgos y explicar los resultados.

Palabras clave

Actividades del profesor, educación superior, educación virtual, evaluación, pedagogía

Abstract

The Covid-19 pandemic arrived in Mexico in 2020, negatively impacting the context of human socialization, such is the case of educational activity that had to move from an in-person modality to a virtual one, bringing new ways of teaching classes. In this article, a review of the digital pedagogy that the university professors of the UAEM Amecameca Center (Mexico) implemented in virtual education is carried out, the guiding question is: what were the most significant obstacles, challenges, and problems that the professors faced in the digital pedagogy? Since digital pedagogy is the point of interest, it is addressed under three aspects: planning, evaluation, as well as problems and challenges. A quantitative information collection technique is used to obtain findings and explain the results.

Key words

Teacher activities, higher education, virtual education, evaluation, pedagogy.

Introducción

La educación superior ha virado de manera paulatina hacia el uso de las tecnologías como una opción para potencializar el desarrollo de una educación de calidad, sin embargo, su uso no se impulsó como una estrategia desarrollada para tal fin, si no que se vio obligada por las cuestiones de salud derivadas de la pandemia causada por el virus SARS-COV-2 que derivó en aislamiento y en cierres de actividades que para los primeros días no se consideraron como esenciales, tal es el caso de la educación superior.

En este ensayo se plantea realizar una revisión de la pedagogía digital que implementaron algunos docentes del Centro Universitario UAEM Amecameca que imparten a nivel Licenciatura durante los años en los que se implementó la educación virtual. En este sentido se tiene como pregunta de investigación ¿cuáles fueron los obstáculos retos y problemas más significativos que los docentes enfrentaron en la pedagogía digital?

El artículo se compone de cuatro apartados, en el primero, se da cuenta de algunas nociones teóricas sobre la pedagogía digital y sus características con el objetivo de distinguirla de la pedagogía tradicional; el segundo apartado, especifica los elementos con los que se explica la pedagogía digital, en este caso la planeación, evaluación, así como los problemas y retos. En un tercer apartado se discute el papel de la educación superior frente a la pedagogía digital. Por último, se ofrecen reflexiones finales en torno a la pedagogía digital.

Para el desarrollo del trabajo se recurrió a la metodología cuantitativa a través de una encuesta compuesta por 41 preguntas que se difundió a través de un enlace de Microsoft Forms entre los docentes del Centro Universitario UAEM Amecameca.

Se limitó a una muestra docente a través de la participación aleatoria de siete Licenciaturas. Al respecto, el 22% de los participantes pertenece a la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, mientras que el 20.3% imparte clases en la Licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas, el 18.6% forma parte de la Academia de la Licenciatura en Administración, de la Licenciatura en Derecho participaron el 16.9%, mientras que el 13.6% son de Medicina Veterinaria y Zootecnia, el 6% pertenecen a Contaduría y el resto forma parte de los docentes de Nutrición.

Cabe destacar que el 44% de los docentes participantes tienen el grado de Maestría, el 36% cuenta con Doctorado, el 15% afirmaron contar con Licenciatura, mientras el 5% restante tienen estudios de Posdoctorado. La edad promedio es de 51 años, el docente con menor edad es de 31 años mientras la edad mayor asciende a 72 años. El 59% de los participantes impartió entre 1 a 2 unidades de aprendizaje, el 36% entre 3 a 4 materias, solo el 3% más de 4 unidades de aprendizaje.

1. La Pedagogía digital

La educación se considera como uno de los derechos humanos fundamentales, también es uno de los principios rectores de la Agenda Mundial Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que México ha suscrito. El ODS 4 tiene como propósito “garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible” (UNESCO, 2021) en este caso la educación no es un tema menor debido a que otorga al individuo el acceso a un derecho habilitante¹, que considera aspectos como la capacidad de desvelar, enfocar y actuar.

¹ Derecho habilitante, se considera como aquel que “en sí mismo sirve para el pleno desarrollo de la personalidad humana, pero también es necesario para favorecer el cumplimiento de otros Derechos Humanos y libertades fundamentales como los de género, la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad ambiental (UNESCO, 2021).

Desvelar, en el sentido del derecho a la educación como una obligación de los Estados para garantizar, respetar y cumplir con este, incluso se considera como un espacio que en situaciones de emergencia otorga la posibilidad de brindar refugio y reducir el riesgo de ser explotados, ya sea económica o sexualmente. Mientras que enfocar, hace referencia a la posibilidad de revertir el círculo vicioso en el que se llegan a encontrar niños y niñas que viven en pobreza extrema, que sufren las injusticias de género y además suelen desarrollarse dentro de situaciones de emergencia, en este sentido la educación debe ser vista como un “medio para desarrollar habilidades, valores y comportamientos necesarios para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2021), nuevamente el papel del Estado resulta primordial pues debe garantizar entornos seguros y educación sensible a cuestiones de género, además de impulsar la participación plena de la comunidad.

La educación se convierte en un elemento que ayuda a los individuos a “desarrollar los conocimientos, habilidades, valores y comportamientos necesarios para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2021) y evitar la deserción escolar por cuestiones de emergencia humanitaria como desastres naturales, pandemia, tierras devastadas, sequías e inundaciones.

Respecto a actuar, se refiere a la voluntad política para que todos los obstáculos alrededor de la educación sean subsanados, en donde exista una “ciudadanía activa que se movilice junto a la comunidad educativa, agrupaciones políticas y movimientos sociales en defensa de la educación” (UNESCO, 2021).

En este sentido la educación resulta primordial, no sólo por lo que individualmente proporciona al individuo si no por las mejoras sociales que conlleva, además de considerarse como una herramienta para la construcción de la paz. Dadas las circunstancias que comenzaron a surgir derivadas de la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 la educación tuvo que transitar de manera urgente y sin un plan hacia la virtualidad.

En este contexto de premura e incluso de improvisación, la educación superior tuvo que adecuarse a una nueva modalidad para dar continuidad al proceso de enseñanza, a raíz de esta pandemia quedaba atrás la presencialidad y se inauguraba la virtualidad a la cual la comunidad universitaria debía adaptarse, ello implicaba una comunicación a distancia. En este sentido, se recurre al uso de la pedagogía digital, que está asociada a la tecnología y a la informática que han de utilizarse en este nuevo esquema educativo.

La pedagogía digital está compuesta por recursos materiales, humanos y tecnológicos dedicados al aprendizaje, una de sus características es promover nuevas formas de enseñanza y trabajo, donde el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) representa una oportunidad para innovar la educación en todos los niveles.

El uso de la pedagogía digital implica asumir retos porque los docentes deben contar con conocimientos, habilidades y competencias para su uso, pues son estos los actores encargados de dirigir el proceso de aprendizaje.

Es muy importante no perder de vista que este tipo de pedagogía promueve la interconexión entre el docente y el alumno a través de nuevas herramientas que impulsen un aprendizaje colaborativo, es decir en esta virtualidad ambos deben aportar al conocimiento, de allí que se

estila el aprendizaje basado en proyectos sociales y aprendizaje basado en problemas, así como el aula invertida.

La pedagogía digital implica que el docente motive cambios en la manera tradicional de enseñanza, incluso que disponga en determinado momento de mayor tiempo para planear y seleccionar las estrategias de aprendizaje idóneas para sus contenidos teóricos. Una riqueza de la pedagogía digital es que con el uso de las TIC's permite el acceso a una multiplicidad de información, pues el internet es clave para estar actualizado en cualquier tema.

2. El papel de la planeación, evaluación, problemas y retos

2.1 Planeación

En la educación virtual uno de los aspectos básicos es contar con una planeación didáctica para organizar los contenidos teóricos e identificar las competencias, conocimientos y habilidades que han de alcanzarse en las Unidades de Aprendizaje.

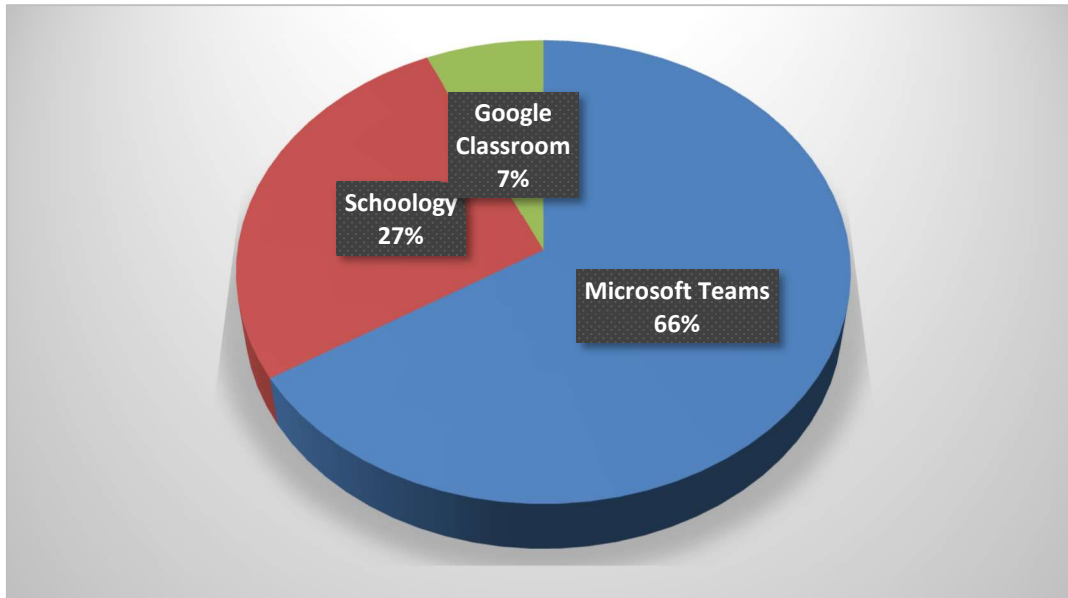
La planeación didáctica permite sistemáticamente precisar los objetivos y estrategias didácticas que los docentes utilizarán. Mediante una precisión de conocimientos el profesor deja en claro la forma de trabajar, las reglas y la forma de evaluación. Por tanto, desarrollar esta planeación requiere la utilización de plataformas de aprendizaje, un espacio propio y el uso de auxiliares en la educación en línea. A continuación, se resaltan los resultados relacionados:

Antes del inicio de la pandemia el 49% de los docentes casi nunca utilizaba una plataforma de aprendizaje, el 12% nunca la había utilizado, frente al 24% que casi siempre la utilizaba y solo el 15% siempre lo usaba.

De los participantes, el 64% afirmó contar con un espacio propio y adecuado para impartir clases, mientras que el 25% respondió que casi siempre tuvo un espacio, los profesores que casi nunca son el 3% al igual que quienes nunca contaron con ese espacio.

La pedagogía digital se apoya también de auxiliares en la educación en línea, entre estos sobresalen el uso del chat y diálogo constante, preguntas durante la clase, retroalimentación, intercalar detonantes de reflexiones axiológicas (videos, frases, películas, noticias), foros de participación, redes de conocimiento, trabajo en equipos, elaboración de wikis y elaboración de videos. El docente tiene una gama amplia de posibilidades a las que puede recurrir con la finalidad de elaborar una planeación en donde pueda utilizarlas y generar mayor aprendizaje entre los alumnos.

Gráfica 1. Plataformas de aprendizaje (LMS)



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

La Universidad Autónoma del Estado de México desde antes de la pandemia causada por el virus del SARS-COV₂ recurrió a la realización y utilización de una plataforma de aprendizaje institucional llamada SEDUCA, que con el tránsito a la educación virtual se convirtió en el medio institucional para mantener las clases, sin embargo, resultó insuficiente por el número de unidades de aprendizaje que tenían que trasladarse a la virtualidad, así que el 93.2% los docentes en el Centro Universitario UAEM Amecameca recurrieron al uso de Microsoft Teams, mientras que el 5.1% recurrió a Schoology y el 1.7 otra sin especificar el nombre.

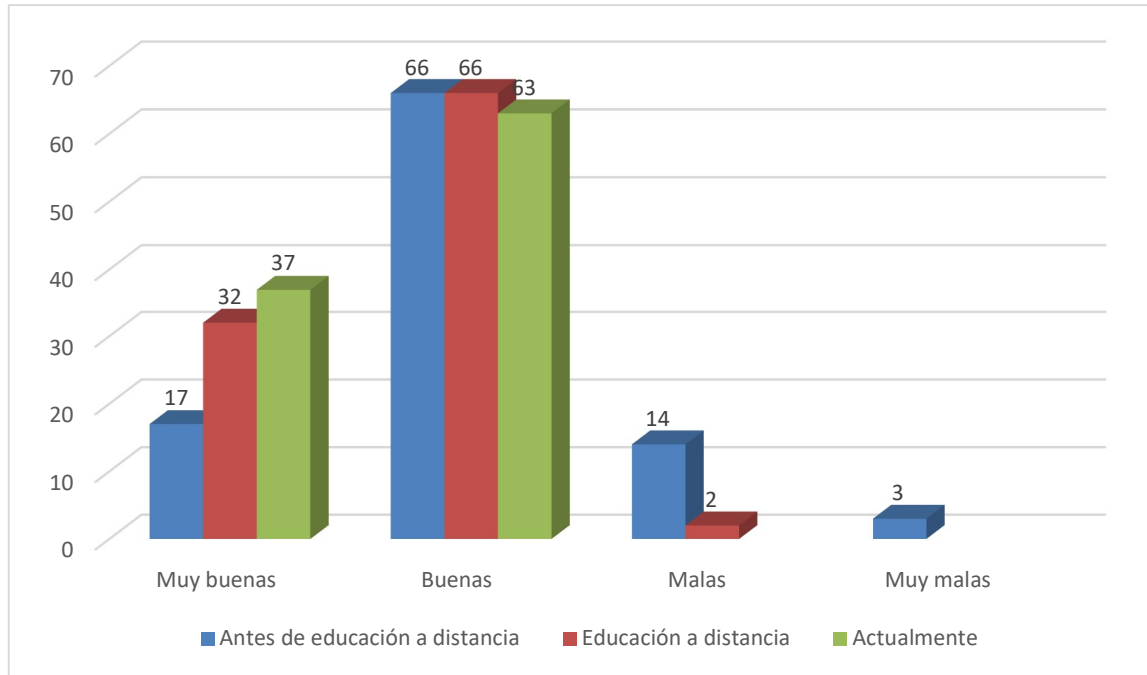
La prolongación de las clases a distancia propició que los docentes tuvieran que planear el semestre otoño 2020B dentro de una plataforma de aprendizaje, institucionalmente se impulsó el uso de Microsoft Teams, sin embargo, también se utilizaron Schoology y Google Classroom (Ver gráfica 1).

La pedagogía digital como se ha especificado permite educar en línea pues es una opción para garantizar la educación permanente, así como para brindar una oportunidad de estudiar. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Internet, la incorporación de plataformas y ambientes de aprendizaje, contribuyen a un desarrollo de dicha modalidad de estudios” (Del Castillo, 2006, citado en Chao, 2014:2). De acuerdo con esta cita la pedagogía digital requiere uso de TIC’s, internet y plataformas de aprendizaje. Cada una de estas con ventajas y desventajas que se fueron sorteando durante la implementación.

Una de ellas tiene que ver con las habilidades digitales de los propios docentes, no se puede realizar una planeación adecuada si el docente no conoce el medio y los recursos a través de los cuales se va a comunicar con los alumnos. En este sentido, la pedagogía digital requiere que el docente tenga habilidades en el uso de las TIC’s, puede observarse en la gráfica 2 que antes de la educación a distancia el 17% de los docentes consideraba sus habilidades en el uso de TIC’s

muy buenas, mientras que el 66% las consideraba como buenas, el 14% como malas y el 3% muy malas.

Gráfica 2. Habilidades en el uso de las TIC's de los docentes



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

Institucionalmente se estaba consciente de las carencias y prontitud con la que los docentes se habían tenido que sumar al trabajo virtual, así que se impulsó la actualización docente en habilidades del uso de las TIC's. Fue importante que los docentes se actualizarán, así en la gráfica 2 se refleja dicha situación, pues durante la educación a distancia el 32% calificó sus habilidades como muy buenas, un incremento de 15% respecto antes de la educación virtual, una disminución de 12% de los docentes que consideraron malas sus habilidades en el uso de las TIC's.

En la gráfica 2 también es evidente la mejora de las habilidades de las TIC's de los docentes en la actualidad, el 37% las considera como muy buenas y el 63% como buenas.

Para las TIC's, se convierte en indispensable el uso de la internet, que ha sido una revolución para la oferta educativa, ya que ha incrementado en muy poco tiempo las opciones para diferentes tipos de personas ofreciendo una amplia gama de posibilidades, la clave al utilizar esta herramienta se encuentra en centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante. (Tello, 2009, citado en Chao, 2014: 2). Incluso para complementar lo que dice Tello (2009) se sugiere que, en la pedagogía digital, se prepare al alumno en el uso de buscadores académicos especializados, precisamente para que se saque provecho de los materiales que los alumnos pueden encontrar en la nube.

En la planeación se debe considerar como punto esencial al alumno, pero el docente también debe valorar cuáles son sus habilidades, en este sentido resulta necesaria la actualización de los

docentes en el uso de las TIC's. Antes de la pandemia de COVID-19, el 42% de los docentes tomó entre 3 a 4 cursos, 25% de 1 a 2 cursos, el 17% más de 7 cursos y el 15% restante entre 5 y 6 cursos. Pero cabe señalar que durante la pandemia el Centro Universitario a través de DIDEPA ofertó cursos para actualizarse no solo en el manejo de tecnologías sino en planeación didáctica, uso de redes sociales, entre otros. De esta manera y durante las clases virtuales, los docentes no solo se tuvieron que acostumbrar a un ambiente distinto en su trabajo, si no que tuvieron que actualizarse de manera obligada en el uso de TIC's, así el 37% manifestó haber tomado entre 3 a 4 cursos durante las clases virtuales, el 22% de los docentes cursó más de 7; mientras que el 20% afirmó haber cursado entre 1 a 2 cursos y de 5 a 6 cursos también fue el 20%.

Otro elemento importante durante la planeación es el enfoque pedagógico, en el caso del Centro Universitario UAEM Amecameca se utilizó con mayor frecuencia el aula invertida (44%), Aprendizaje Basado en Problemas (31%), Aprendizaje Basado en Proyectos (19%) y el 7% recurrió al tradicional. Este constituye un dato relevante pues antes de la pandemia la libertad de cátedra permitía que cada docente eligiera un enfoque de acuerdo a sus contenidos teóricos pero también de sus propios conocimientos, lo que se puede notar es que durante la pandemia el profesor se vio obligado a conocer e implementar otros enfoques pedagógicos que estuvieran ad hoc a la realidad de la pedagogía virtual, esto es sano en términos de adquisición de nuevos conocimientos para el docente, pues sin duda, contar con un abanico amplio de enfoques enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con el enfoque pedagógico mayormente utilizado es el impulso del trabajo colaborativo, así el 84% de los docentes impulsó el trabajo colaborativo, mientras que el 16% no lo realizó. Evidentemente la manera de organizarse y evaluar cambios significativamente, incluso en diversas reuniones institucionales se invitaba a ser flexibles en la entrega de trabajos esto por los problemas que se estaban detectando por parte de los alumnos, y al respecto el 71% de los docentes siempre consideró tolerancia respecto a la entrega de trabajos, mientras que el 27% casi siempre lo hizo, frente al 2% que casi nunca lo hizo. Aquí se puede observar que el entorno virtual fue un tanto complicado en términos de entrega formal de actividades, sin embargo, un aspecto a rescatar es que las autoridades motivaron la praxis de valores como la empatía con los alumnos.

Otro aspecto de relevancia en la pedagogía virtual es la utilización de auxiliares de la educación virtual, y los docentes optaron por:

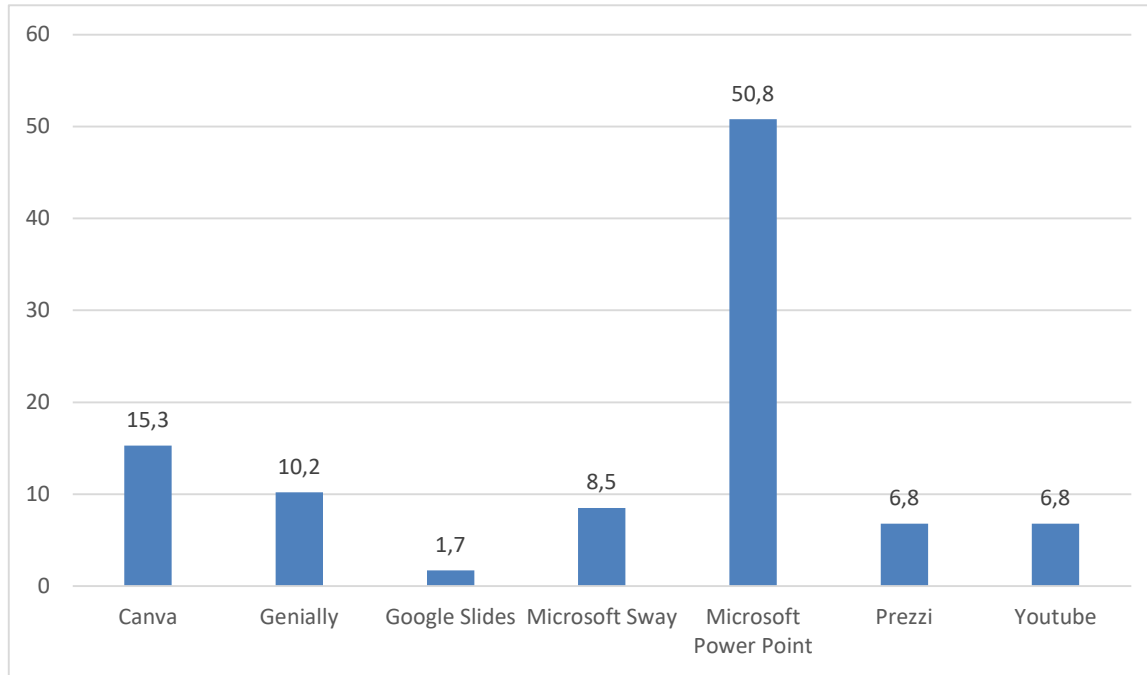
- Preguntas durante la clase: propician la reflexión, son guías en el aprendizaje, favorecen la expresión oral, permiten obtener información clave sobre el tema
- Elaboración de infografía: composición visual que permite explicar conceptos, favorece la comunicación a través de imágenes y texto, permite comprender un tema de manera visual, permiten explicar conceptos
- Retroalimentación: es fundamental dentro del aprendizaje pues permite que el docente comparta información a los estudiantes sobre su desempeño y busca que este mejore su desempeño
- Trabajo en equipo: reúne conocimientos, habilidades, competencias para generar nuevas ideas con la participación de diversos miembros

- Foros de participación: espacios que propician el debate, el intercambio de ideas, motivan la reflexión sobre un tema
- Elaboración de videos: permiten reforzar y verificar conocimientos, transmiten información de una manera interactiva y fácil de asimilar
- Intercalar detonantes de reflexiones axiológicas (Videos, frases, películas, noticias, podcast)
- Redes de conocimiento: promueven el intercambio de información, la capacitación, la investigación y compartir nuevas experiencias.
- Elaboración de blogs: ayuda a los alumnos en varias áreas como intercambiar ideas, fomentar el trabajo en equipo, diseñar tareas, buscar textos
- Elaboración de wikis: es una herramienta para generar información actualizada, permite crear paginas web de manera eficiente y eficaz, permite la interacción entre el docente y alumno

Como puede notarse los auxiliares son amplios y permiten impulsar diferentes habilidades en los alumnos. Dentro de la planeación digital los docentes se encontraban ante el reto de diseñar nuevas estrategias pedagógicas como la producción de contenidos, el procesamiento de la información, la estrategia de producción escrita, la estrategia para la representación gráfica, así como la estrategia para representación didáctica.

Respecto a la utilización de aplicaciones para producción de contenidos, los docentes recurrieron en un 50.8 % al uso de Microsoft Power Point, seguido de un 15.3% que se inclinó por Canva, 10.2% usó Genially, en el caso de Microsoft Sway el 8.5%, mientras que Prezzi y Youtube lo utilizaron el 6.8% cada una (Gráfica 3). En este aspecto sigue ganando espacio la utilización de Microsoft Power Point a pesar de contar más aplicaciones, quizá esto se deba a la nula practica del resto de las aplicaciones, sin embargo, cabe destacar que se debe hacer un esfuerzo por la utilización de otras aplicaciones, pues en el ambiente de la pedagogía digital el docente debe hacer uso del mayor número de recursos a favor de impartir y retroalimentar el conocimiento, así como mostrar innovación y dinamismo en cada una de las sesiones.

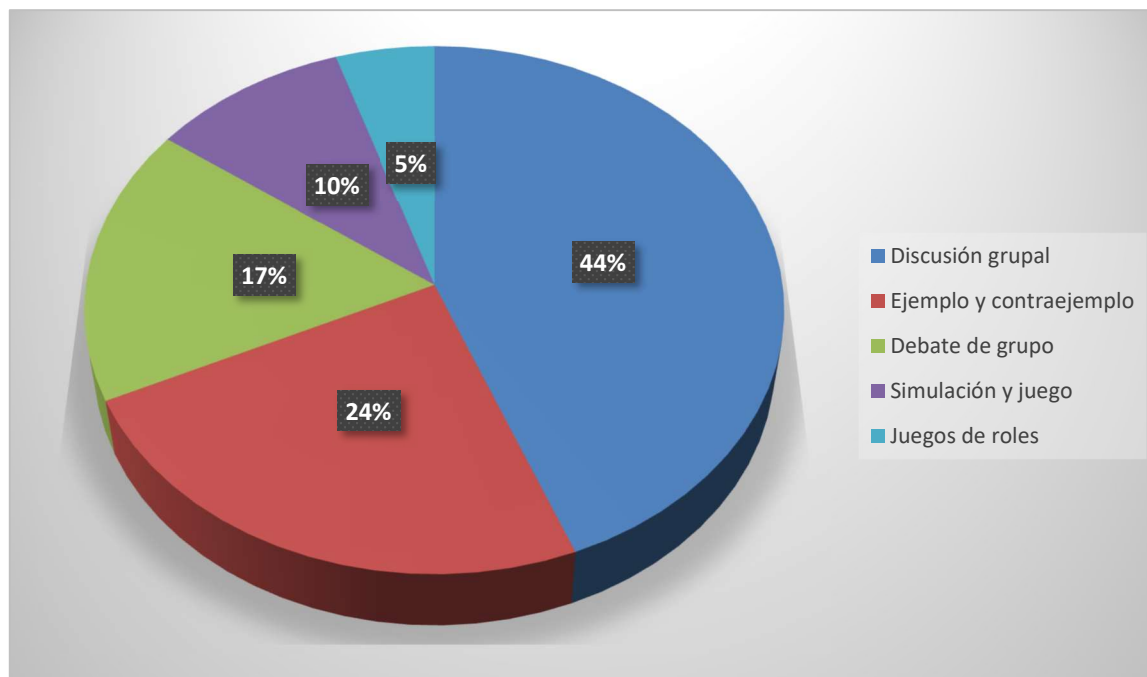
Gráfica 3. Aplicaciones para producción de contenido



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

Otro elemento importante para considerar en la pedagogía digital es la utilización de estrategias para el procesamiento de información ya que estas propician la retroalimentación del aprendizaje y en determinados momentos resuelven problemas, mediante su praxis hay ventajas que el alumno aprovecha como aumentar su desarrollo intelectual, potencializar sus habilidades respecto a la lectura, redacción y procesamiento de ideas centrales de una temática.

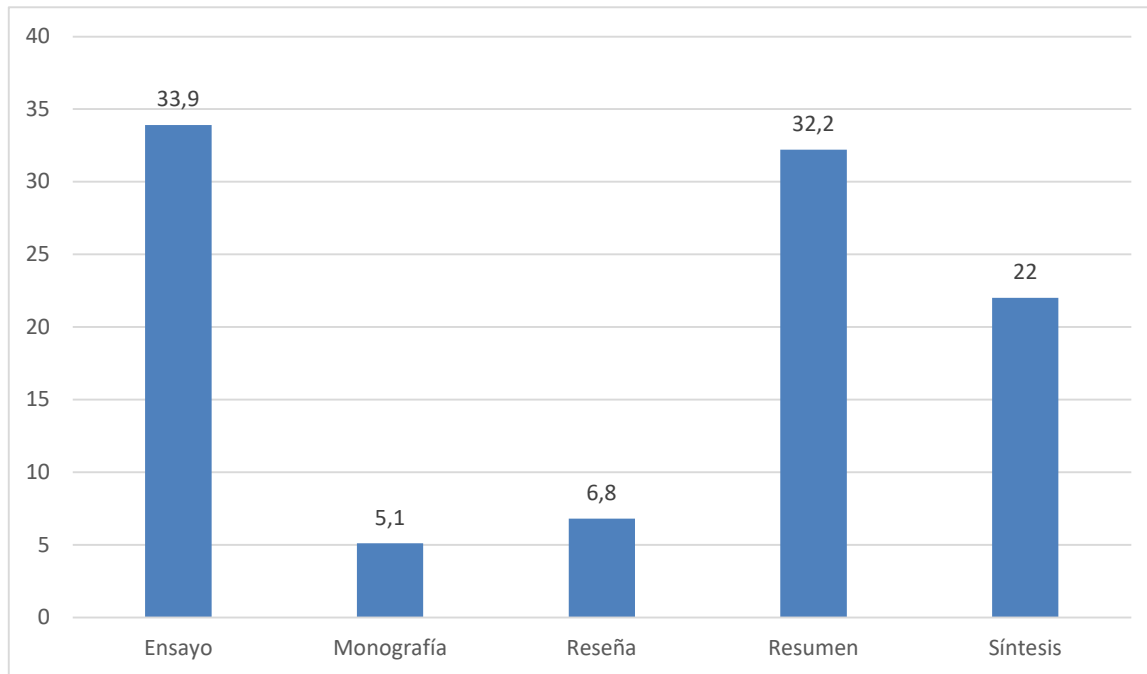
Al respecto en la gráfica 4 se refleja que la estrategia para el procesamiento de la información más usado fue la discusión grupal con un 44%, solo el 24% utilizó ejemplo y contraejemplo, el debate de grupo fue utilizado por el 17% de los docentes, simulación y juego tiene el 10% y finalmente juegos de roles tiene el 5%.

Gráfica 4. Estrategia para el procesamiento de la información

Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

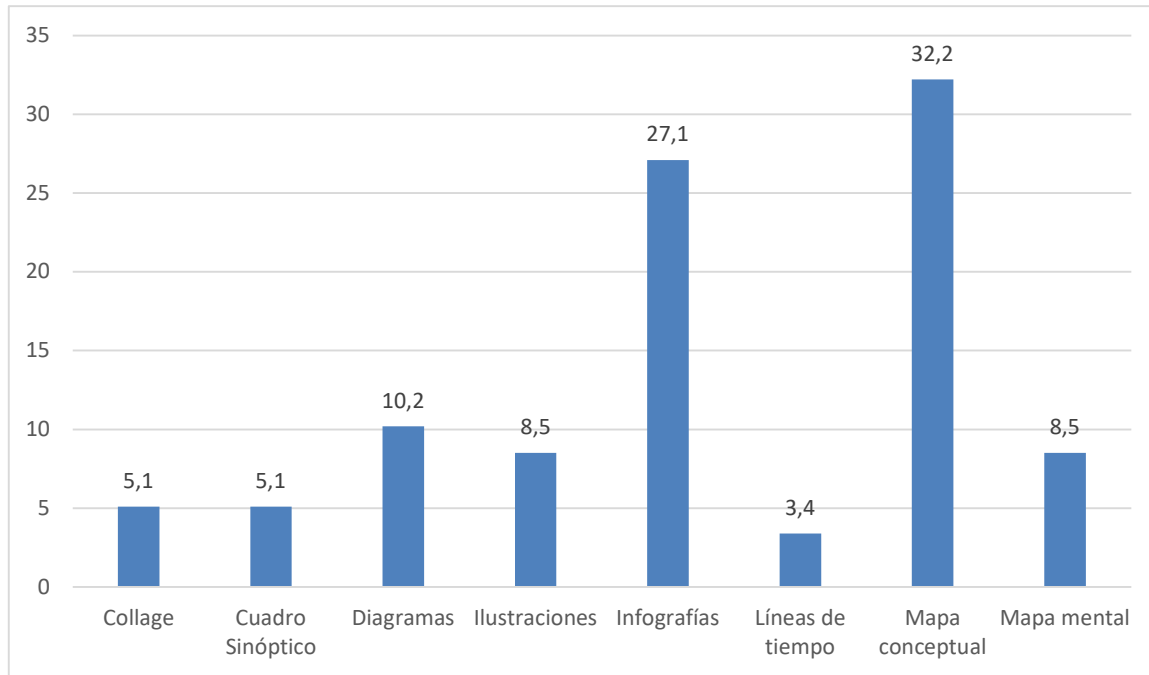
La estrategia de producción escrita tiene como objetivo que los alumnos de manera libre escriban contenidos sobre un tema, y que puedan argumentar de manera clara ideas sobre contenidos específicos, esto aumenta sus habilidades de lecto-escritura, y de manera general se puede decir que motivan la comunicación. En este sentido, el ensayo y el resumen fueron los más utilizados por los profesores con un 33,9% y un 32,2% respectivamente, seguido de la síntesis con un 22%, la reseña con un 6,8% y la monografía con un 5,1% (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Estrategia de producción escrita



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

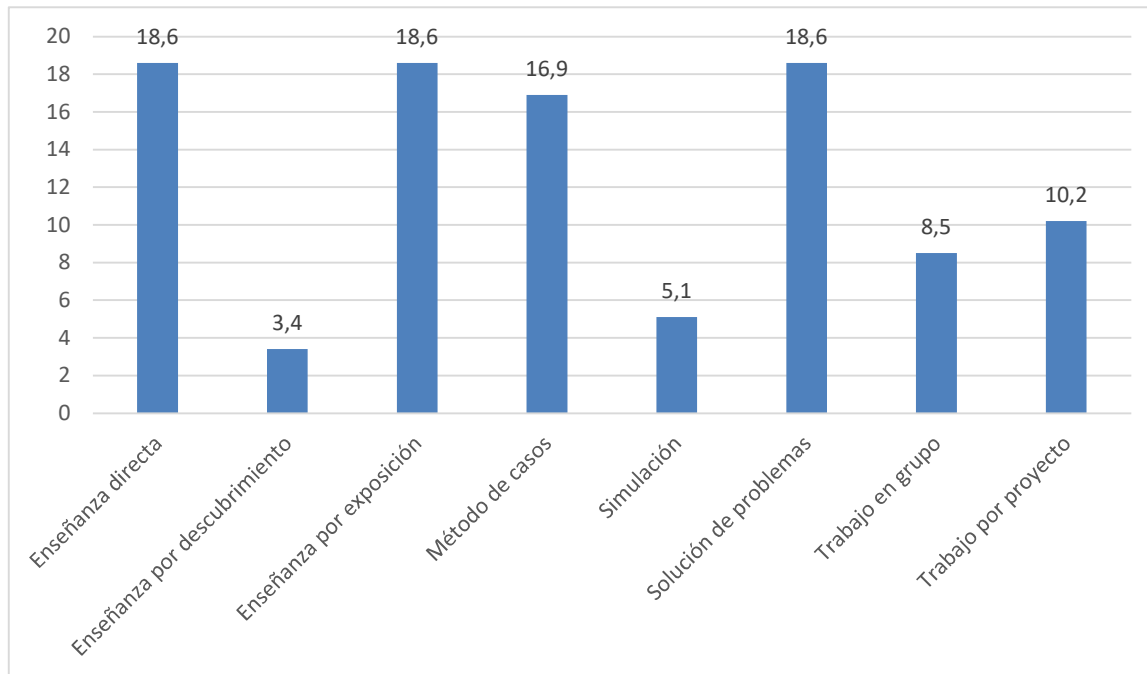
En la pedagogía digital otro de los recursos que favorece la retroalimentación de los contenidos es la estrategia para la representación gráfica que permite la comunicación de manera visual, donde el alumno puede explicar conceptos, utiliza imágenes con texto para mostrar un tema en específico. En este caso, en la gráfica 6 se puede observar que la estrategia para la representación gráfica más utilizada por los docentes es el mapa conceptual con un 32.2 %, solo el 27.1% recurre a la infografía, el 10.2 usa diagramas, el 8.5% recurre a ilustraciones mientras que el collage y el cuadro sinóptico tienen un 5.1% y las líneas de tiempo tienen solo un 3.4%.

Gráfica 6. Estrategia para representación gráfica

Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

Además, se suma como apoyo a la pedagogía digital el uso de estrategias didácticas que representan un conjunto de actividades y acciones pedagógicas que se apoyan en determinados métodos, técnica y recursos de aprendizaje cuyo propósito es facilitar que los alumnos plasmen sus conocimientos. La muestra revela con un 18.6% que la enseñanza directa, la enseñanza por exposición y solución de problemas fueron las más recurrentes, con un 10.2 % está el trabajo por proyecto solo el 8.5% usa el trabajo en grupo y el 5.1% la simulación y el 3.4% la enseñanza por descubrimiento (Ver gráfica 7).

Gráfica 7. Estrategia didáctica



Además de la planeación, los docentes enfrentaron otra situación ajena hasta ese momento, que era la evaluación en la educación virtual. Aspecto que también sufrió modificaciones, la cuales se muestra en las siguientes líneas.

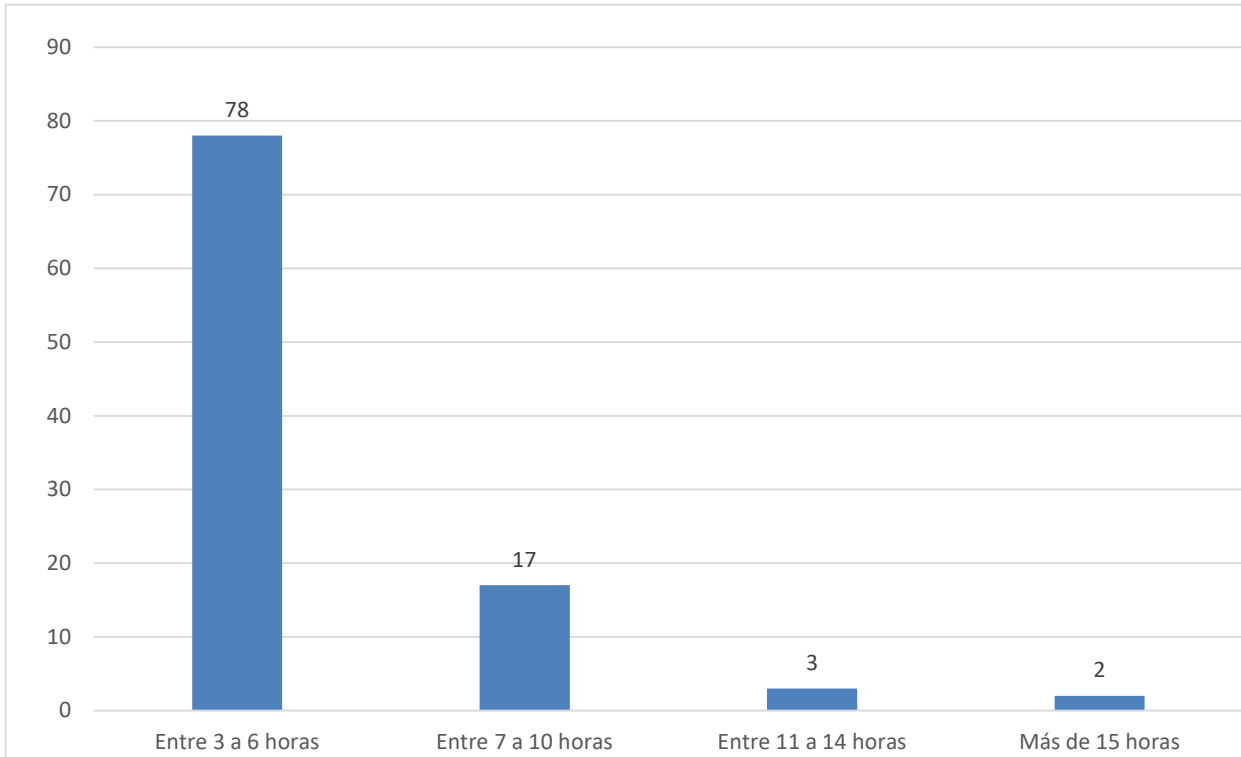
2.2 Evaluación

La evaluación es uno de los elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de la literatura especializada se encuentran tres tipos: Diagnóstica, formativa y sumativa. La primera tiene como objetivo identificar los conocimientos con los que cuenta el alumno sobre la materia; mientras que la formativa revisa la continua construcción de conocimiento durante el curso, en este sentido juega un papel importante la retroalimentación como un proceso en el cual se pueden detectar errores o aciertos de los alumnos y hacérselos saber en cada una de las actividades que realizan. La retroalimentación es “la parte central de la evaluación formativa por lo que deberá ser constante, clara, oportuna, suficiente y pertinente (Quesada, 2006). Es el medio a través del cual el alumno identifica lo que le hace falta para lograr el éxito de acuerdo a lo que se espera de él” (Alvarado, 2014: 61).

En este sentido, la evaluación formativa se realizó a través de las plataformas de aprendizaje que cada uno de los docentes utilizó durante el confinamiento y al igual que el resto de las actividades académicas se modificó, ya que en medio de problemas como la débil conectividad de los dispositivos de alumnos y en ocasiones de docentes, hizo que la flexibilidad apareciera como estrategia para que los alumnos no se vieran afectados. Este cambio implicó la dedicación de horas al día para calificar actividades tan solo el 78% de los docentes dedicaron entre 3 a 6

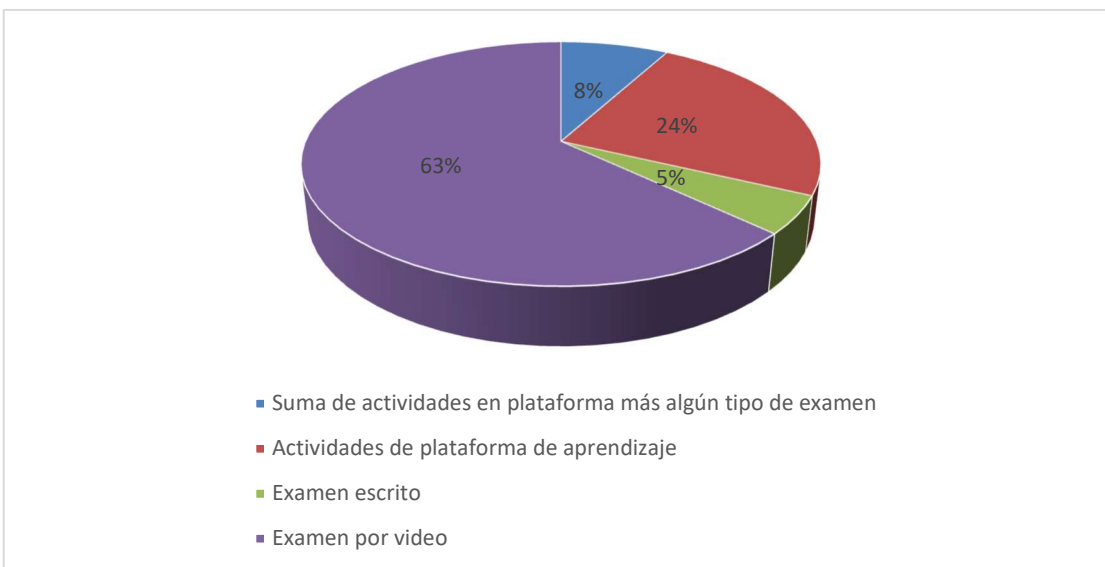
horas, el 17% invirtió entre 7 a 10 horas, el 3% dedico entre 11 a 14 horas y el 2% más de 15 horas (Ver gráfica 8)

Gráfica 8. Horas dedicadas al día para calificar actividades



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

Gráfica 9. Tipo de evaluación durante clases virtuales



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

En cuanto al tipo de evaluación en la gráfica 9 se observa que los docentes en las clases virtuales evaluaron con el 63% examen por video, seguido de un 24% que se inclinó por actividades de plataforma de aprendizaje, solo el 8% evaluó con la suma de actividades en plataforma más algún tipo de examen y el 5% calificó mediante examen escrito.

Los docentes en el CU UAEM Amecameca priorizan la evaluación formativa, más la sumativa. La virtualidad permitió realizar el examen no solo escrito, sino también por video. Este dato es significativo porque la pedagogía digital permite que el docente establezca los parámetros y rubrica correspondiente con base en el tipo de condiciones con las que este trabajando, considerando los problemas más frecuentes de los alumnos, entonces de lo que se trata es de aprovechar las oportunidades y bondades que propicia el mismo contexto virtual.

Respecto al examen escrito las oportunidades para utilizar apps se multiplicaron, así los docentes optaron por el uso de Microsoft Forms (33.9%), Schoology (28.8%), Google Forms (18.6%), o bien recurrieron a una aplicación diferente. El 15.3% de los docentes decidieron no utilizar esta forma de evaluar.

El uso de exámenes a través de video no se generalizó como una opción, solo el 20.3% refirió haber recurrido a esa modalidad a través de Schoology, el 6.8% uso Youtube, mientras que el 3.4% usó Flipgrid, el 3.4% manifestó haber recurrido a otras aplicaciones. El 66.1% decidió no utilizarlo.

Para garantizar una mejor evaluación formativa, se recurre al uso de las rúbricas para generar certeza en lo que se evaluará y en el puntaje obtenido. Así el 87% de los docentes recurrió al uso de rúbricas para evaluar, mientras que el 13% no lo hizo.

Otro elemento importante dentro de la evaluación formativa es la retroalimentación, así el 54% de los docentes siempre realizó retroalimentación, mientras que el 42% casi siempre lo hizo frente al 3% que casi nunca lo hizo. La retroalimentación es “la columna vertebral en el proceso de construcción del conocimiento; podemos decir que la intervención del profesor para este fin es esencial, tanto en actividades individuales como aquellas que se desarrollan en equipo (foros)” (Alvarado, 2014: 61).

La retroalimentación requiere que el docente tenga habilidades pedagógicas, que los alumnos entreguen el mayor número de actividades, ya que esto constituye un ejercicio compartido por estos dos actores: docente y alumno, pues la actuación del docente se “resume en compromiso y disciplina, pues su ingreso al curso deberá ser diario y retroalimentaciones entregadas a los alumnos de acuerdo a las políticas de tiempos de respuesta de la institución. El profesor (tutor) deberá además mantener liderazgo intelectual, motivar al alumno y permanecer en una evaluación constante durante la socialización del conocimiento” (Alvarado, 2014: 64).

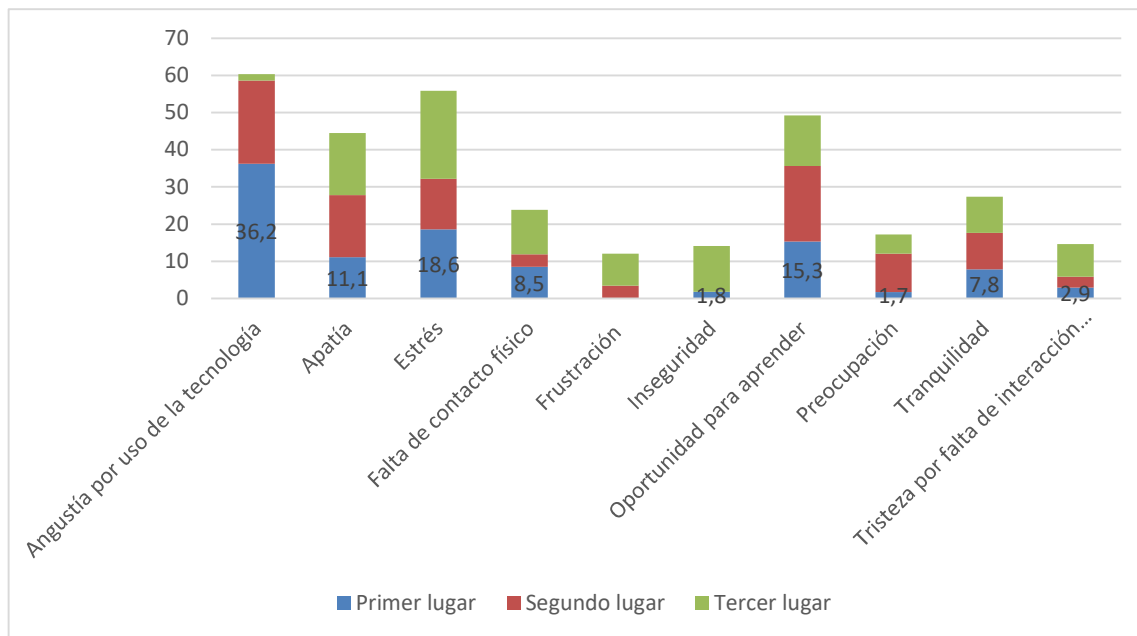
El papel de la retroalimentación en la pedagogía virtual es esencial porque es el mecanismo mediante el cual los alumnos reciben sus fortalezas y sus debilidades, y para el docente es la oportunidad que tiene para mejorar, modificar y en su caso promover nuevas estrategias de aprendizaje de tal manera que ambos vayan creciendo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin olvidar que en este ambiente virtual el docente es vital para llevar a cabo la retroalimentación, este se convierte en un tutor que deberá en todo momento mantener el liderazgo intelectual para facilitar la evaluación constante a las actividades de los alumnos.

2.3 Problemas y retos

El tránsito abrupto de una educación tradicional y presencial a una virtual trajo consigo problemas que los docentes tuvieron que enfrentar, tal es el caso de los sentimientos experimentados, inconvenientes derivados de la conectividad, captar la atención de los estudiantes, dificultades personales, contrariedades de audio y/ video y la disposición de los estudiantes al trabajo colaborativo. A continuación, se dan a conocer los resultados de la muestra.

En la gráfica 10 se visualiza la solicitud realizada a los docentes del CU Amecameca, respecto a jerarquizar los sentimientos más comunes durante la educación virtual, así en primer lugar se encuentra la angustia por el uso de la tecnología, seguido por estrés, oportunidad para aprender, apatía, falta de contacto físico, tranquilidad, tristeza por falta de contacto físico, inseguridad y preocupación.

Gráfica 10. Jerarquización de sentimientos de los docentes en la educación virtual

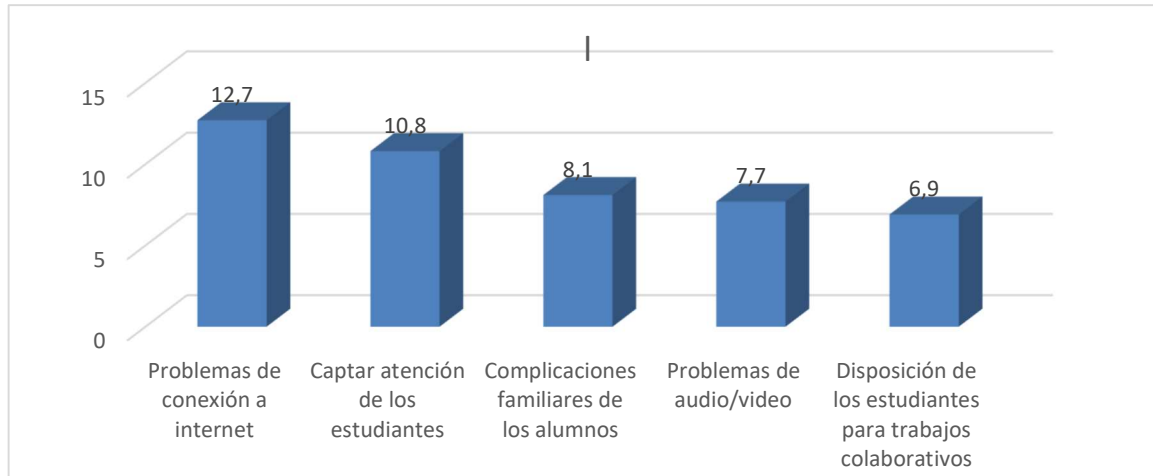


Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

La jerarquización de sentimientos permite identificar que existían tanto positivos como negativos, aunque estos últimos prevalecieron, lo cual suena lógico ante la incertidumbre provocada por la educación virtual.

En la gráfica 11, se aprecian los cinco problemas recurrentes durante la educación virtual.

Gráfica 11. Cinco problemas durante la educación virtual

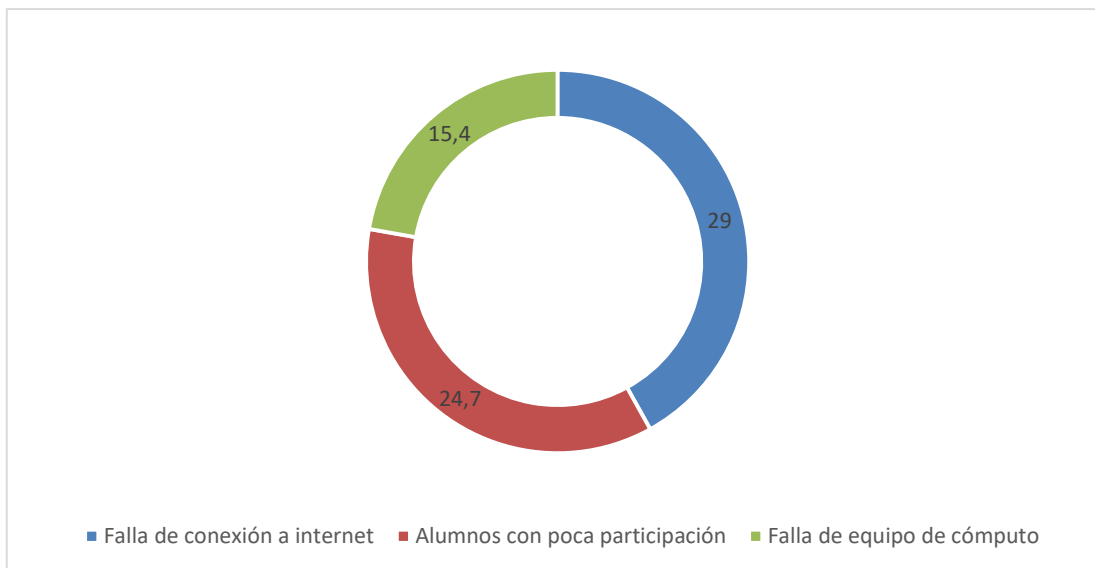


Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

El 12.7% de los docentes argumentó haber tenido problemas con conexión a internet, un elemento indispensable en la educación virtual. El 10.8% manifestó problemas para captar la atención de los estudiantes, mientras el 8.1 afirmó haber tenido complicaciones familiares de los alumnos, el 7.7% enfrentó problemas de audio/video, mientras que el 6.9% se enfrentó a la disposición de los estudiantes para realizar trabajos colaborativos.

Esta situación también se evidencia en la gráfica 12, en donde el 29% de los docentes manifestaron como principal motivo de incertidumbre la falla de conexión a internet.

Gráfica 12. Tres principales motivos de incertidumbre

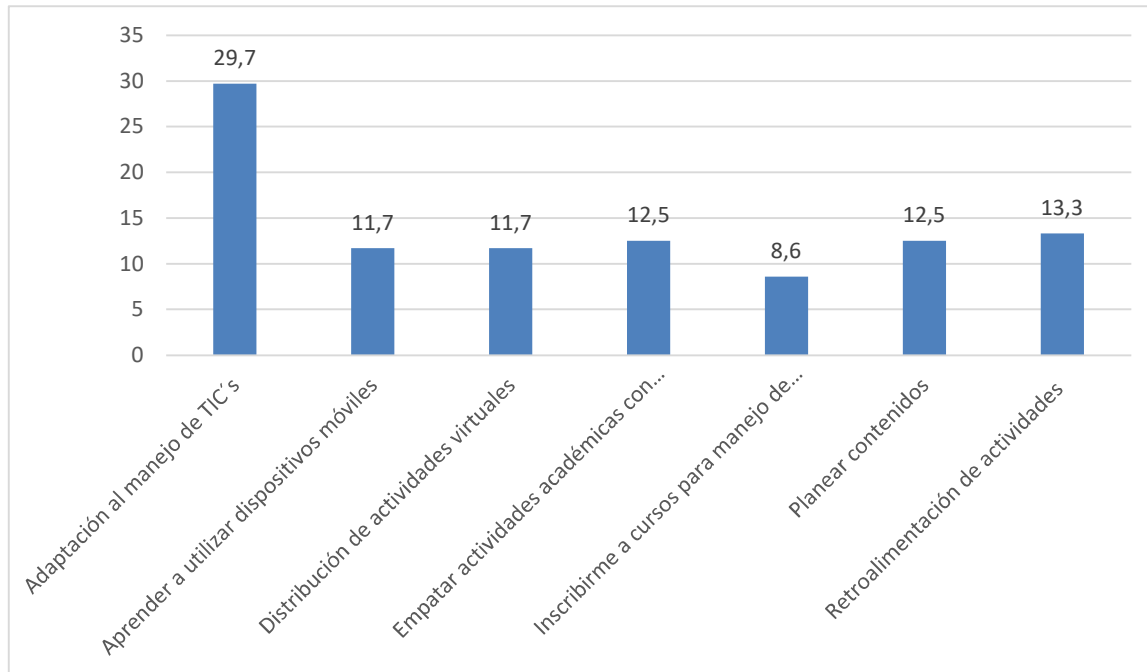


Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

El segundo motivo de incertidumbre fue la poca participación de los alumnos y finalmente con 15.4% los docentes refirieron la incertidumbre de una falla en el equipo de cómputo.

Al preguntarles a los docentes sobre los retos que enfrentaron en la educación virtual, el 29.7% refirió la adaptación al manejo de las TIC's; el 13.3% consideró que fue la retroalimentación de actividades; el 12.5% manifestó que el reto fue empatar actividades académicas con personales, al igual que planear contenidos; mientras que el 11.7 refirió que fue aprender a utilizar dispositivos móviles, así como distribución de actividades virtuales; el último reto fue inscribirse a cursos para manejo de TIC's (ver gráfica 13).

Gráfica 13. Retos que afrontó en la educación virtual



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

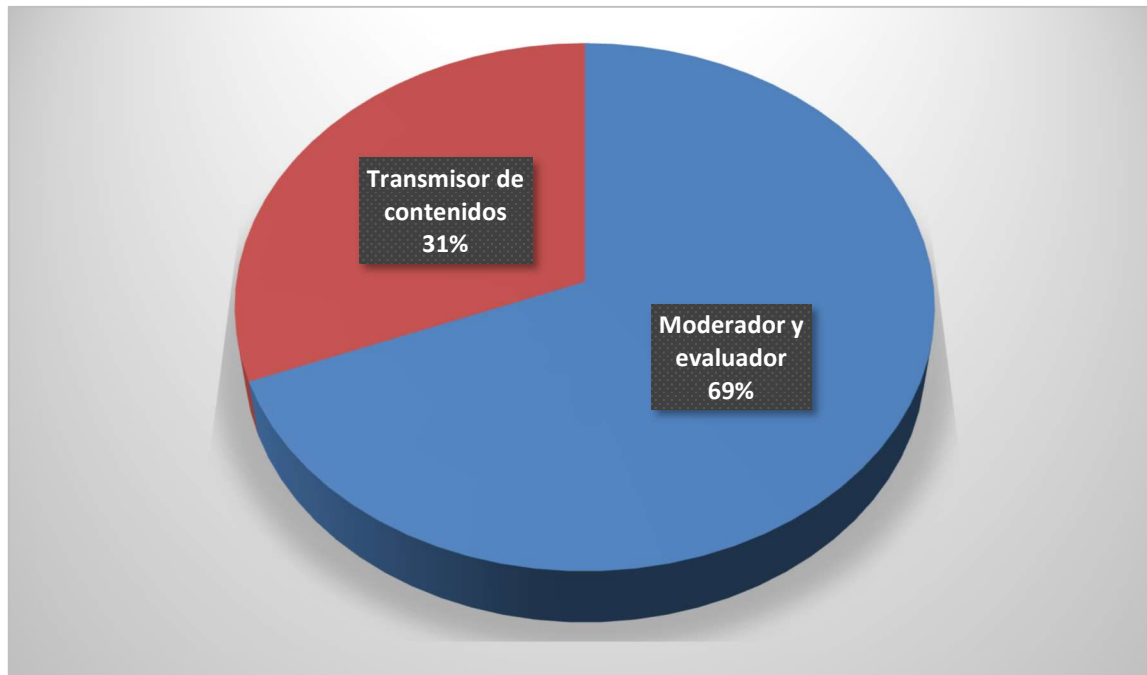
Los docentes no sólo se enfrentaron a retos, si no también se expusieron a algunas debilidades en esta modalidad de educación, entre las tres principales se encuentran: adaptación del programa de la Unidad de Aprendizaje a una modalidad virtual, el conocimiento sobre el manejo de las TIC's y finalmente, el empate de actividades laborales con personales.

A pesar de los problemas y retos los docentes consideraron que su centro de trabajo los apoyó en diferentes formas: cursos para manejo de habilidades en TIC's (34%), Cursos para mejora de habilidades en TIC's (31.4%), pago puntual del salario (30.8%) y préstamo de equipo (3.8%).

En los enfoques pedagógicos centrados en el alumno, se prioriza que este pueda crear su propio conocimiento a través de una guía por parte del docente, con una participación menos activa, en donde el alumno es capaz de crear su propio conocimiento, esta situación traslada a la educación virtual se pudo llevar a cabo entre los docentes del CU Amecameca, debido a que se autocalifican como moderadores y evaluadores el 69% de quienes impartieron clases a nivel

licenciatura, mientras que quienes mantienen una visión tradicional de enseñanza aprendizaje fueron el 31% al considerarse como transmisor de contenidos (ver gráfica 14).

Gráfica 14. Adjetivo que los docentes se otorgan al calificar su trabajo



Fuente: Elaboración propia con información de Encuesta vía Microsoft Forms (2022).

La experiencia de los docentes ante los problemas y retos en la educación virtual se puede apreciar en el hecho de que el 67% estaría dispuesto a ser contratado de manera virtual frente al 33% que no lo estaría.

3. El papel de la educación superior frente a la pedagogía digital

Dadas las circunstancias que comenzaron a surgir derivadas de la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 la educación tuvo que transitar de manera urgente y sin un plan hacia la virtualidad, así la educación caminó de manera obligada a la modalidad virtual. La educación superior no fue la excepción y se tuvo que adecuar a las nuevas condiciones con el fin de preservar la salud. Pero con esto también asumió nuevos retos para no demeritar la calidad de la educación. Dos actores son fundamentales en la pedagogía digital: docentes y alumnos. Al respecto, el último censo de INEGI (2020) reportó que el 21.6% de la población mayor de 15 años se encuentra en el nivel superior. Los estudiantes son sólo una parte de los actores que enfrentaron la situación derivada de la pandemia por COVID-19, el otro son los docentes universitarios que se enfrentaron a la nueva forma de impartir sus unidades de aprendizaje.

Tanto alumnos como docentes han vivido el aumento de la digitalización, en este sentido, las generaciones han cambiado con el paso de los años, la generación analógica corresponde a aquellos que nacieron entre los años de 1943 a 1964, mientras que los inmigrantes digitales son quienes nacieron entre los años de 1965 a 1979, otra generación son los nativos digitales, divididos en dos vertientes, la “Generación Y” o también conocidos como millennials (nacidos entre 1980-2000) y la “Generación Z” o generación internet, nacidos en los diez primeros años del nuevo milenio. Situación que representa un reto para que la educación superior valore el tipo de generación a quien ofrece sus planes de estudio, pues esto tiene que ver con la manera de ofertar la modalidad educativa, pues el avance del uso de las TIC’s está inmerso en todas las áreas de convivencia del ser humano. Es por eso que la división es importante debido a que los docentes se encuentran entre inmigrantes digitales y algunos millennials, mientras que los alumnos se encuentran entre millennials y la generación internet, la precisión es fundamental porque también influye directamente en la manera de concebir la realidad educativa a través del uso de las tecnologías, y a partir de esto es que cada uno de los actores afrontó la educación virtual.

En tal sentido, y en términos de la pedagogía digital implica la continuidad en los conocimientos, habilidades y competencias en el uso de las TIC’s por parte de los docentes, estar en un ambiente virtual implica la adaptación del docente en el cumplimiento de sus contenidos programáticos de sus unidades de aprendizaje.

El papel de la educación superior frente a la pedagogía digital implica también una capacitación masiva tanto de alumnos como de docentes en la búsqueda de materiales digitales, además de su selección idónea para apoyar actividades académicas, que sea un material confiable y que cumpla con el objetivo de la sesión, con esto se hace alusión al uso de Repositorio Institucional, y buscadores digitales, como algunas opciones.

Contar con una modalidad virtual implica tomar en consideración varios elementos, verbigracia los jóvenes entre 18 a 24 años representan el 15.8% de los usuarios de internet en México (Asociación de Internet MX, 2021: 5), que es la población en educación superior. El acceso al internet está vinculado al nivel socioeconómico, que es el “principal factor para explicar la falta de conectividad” (Asociación de Internet MX, 2021: 6).

De acuerdo con la Asociación de Internet MX (2021:7) los principales problemas al navegar son: velocidad lenta (69.2%), servicio intermitente (25.8%), navegación insegura (4.6%), otro (0.4%).

Respecto al tipo de conexión que refieren los internautas son Wi-Fi (27.8%), Celular (7.9%) o ambas (64.3%) (Asociación de Internet MX, 2021: 9).

Además, durante el confinamiento por la pandemia y la transición de actividades laborales y académicas, cambió el lugar de conexión, así el hogar se convirtió en el espacio con mayor conexión al tener 90.9%; seguido por cualquier lugar (68%), el empleo (16.4%), plazas y parques públicos (7.2%) y la escuela (3.7%) este último con una disminución importante debido a que el grueso de la población se encontraba en casa, el espacio físico se reservó para algunos directores y administrativos.

Se suma como reto también el aprendizaje centrado en el alumno que permite que el alumno asuma un papel activo en su manera de aprender, el uso de las TIC's representa una oportunidad para buscar información de calidad para mejorar sus contenidos teóricos, es el alumno quien se hace responsable de su desempeño, al respecto la pedagogía digital contribuye por el cumulo de estrategias que ofrece para que el docente pueda apoyarse al planear sus contenidos teóricos.

Es evidente que la pandemia trajo consigo una nueva manera de aprender y de enseñar que se ha caracterizado por el uso de recursos tecnológicos disponibles, sin embargo, si este esquema de educación virtual permanece es indispensable continuar preparando a los alumnos y docentes para garantizar que cada una de las estrategias implementadas se utilice de manera correcta y sobre todo atendiendo al contenido teórico plasmado en la planeación pedagógica. No se debe perder de vista que la pedagogía digital impulsa entre otras estrategias el aprendizaje colaborativo propiciando que cada uno de los miembros exprese sus ideas, busque soluciones a problemas reales y retroalimente los contenidos vistos en clase.

Específicamente la Universidad Autónoma del Estado de México ha formalizado la plataforma SEDUCA para dar clases virtuales, lo que implica que el docente tome cursos al respecto y sea capaz de diseñar previamente su planeación didáctica, arribando los materiales y las actividades para cada temática, debido a que una de las características de la educación virtual es cuidar la sintonía entre objetivos, estrategias, habilidades y ahora herramientas tecnológicas que se van a utilizar en cada contenido teórico. Pero no se convierte en la única opción, también se impulsó el uso de Microsoft Teams en donde se capacitó ampliamente a los docentes universitarios para explotar los recursos que tiene la plataforma y de esta manera agilizar el trabajo, así como generar un ambiente agradable y de cercanía con el alumno a través de las diferentes aplicaciones que ofrece.

De ahí que la preparación didáctica implica que el docente ponga atención en el conocimiento que tiene sobre los contenidos teóricos, la manera en que va a comunicarle a los alumnos esos contenidos, valorar los recursos digitales idóneos para cada tema pues importante comprender que cada materia tiene una forma diferente de enfocar los conocimientos.

Los alumnos por su parte requieren asimilar que ahora su espacio educativo no es el salón de clases sino la plataforma utilizada por el docente para impartir clases y que ahora el encuadre de actividades se realiza bajo otra dinámica, la virtual.

Sumado a esto, también es importante valorar los dispositivos móviles que se pueden utilizar para tomar clases, lo que implica recurrir al m-learning que es el aprovechamiento del aprendizaje a través del uso de dispositivos móviles, representa además una modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento y la resolución de los problemas de aprendizaje.

4. Reflexiones finales

La pandemia que llegó en el año 2020 a México paralizó las actividades esenciales, en el caso de la educación motivó cambios significativos para continuar el proceso de enseñanza, en un primer momento fue complicado asumir la transición de una educación presencial a una

virtual, donde el papel de la pedagogía digital implicaba apoyarse de nuevas herramientas asociadas al uso de las TIC's.

Lo sorprendente para los docentes fue digerir que la actividad presencial quedaba en segundo plano y que era necesario dar continuidad a los contenidos teóricos, esta realidad estaba enmarcada por problemas como el cumulo de sentimientos experimentados, inconvenientes derivados de la conectividad, captar la atención de los estudiantes, dificultades personales, contrariedades de audio y/ video y la disposición de los estudiantes al trabajo colaborativo, a su vez era momento de asumir nuevos retos para que los profesores estuvieran a la altura de enseñar en entornos virtuales. Así la pandemia incito a reflexiones sobre el proceso de transformación en la manera de impartir clases, pues en realidad se ignoraba cuanto tiempo la pedagogía digital estaría latente.

Es así como la pedagogía digital toma fuerza a raíz de confinamiento ocasionado por Covid-19, aparece como una nueva opción metodológica para mediar los contenidos teóricos en un ambiente virtual. A partir de entonces la digitalización de la educación se convertía en el primer reto que los docentes del Centro Universitario UAEM Amecameca asumían.

Como se pudo apreciar en el contenido del artículo la pedagogía digital se caracteriza por una innovación en la educación, que se destaca por utilizar entornos digitales y el uso de las TIC's. Al inicio la educación superior significó un trabajo de mayor compromiso para el docente universitario, no sólo debió cumplir con una nueva forma de ejercer su profesión, si no que al mismo tiempo se convirtió en alumno al estar conociendo o mejorando sus habilidades en el uso de LMS, apps, elaboración de material didáctico, uso de redes sociales, entre otros.

La adaptación implicaba entonces disponer de mayor tiempo para preparar las clases, una nueva manera de establecer reglas para el aula virtual, disposición de un espacio (privado) para atender a los grupos, una nueva manera de relacionarse con los alumnos. Así, dentro de los retos sobresalían cambiar la mente del docente, es decir, asumir que necesitábamos nuevas maneras de enseñar, innovar la planeación semestral, asumir las decisiones tomadas por las autoridades centrales para digerir que estábamos afrontando una nueva realidad en la educación, situación que permitió asumir con responsabilidad el nuevo panorama y contribuir en el fortalecimiento del sistema educativo, esto a través de la actualización docente a través de cursos en el manejo de Apps y educación virtual.

Dentro de los aspectos sobresalientes, la muestra evidencia aspectos relevantes, verbigracia el 69% de los docentes si contó con un espacio propicio para impartir sus clases, el 69% se capacito en el uso de la plataforma Microsoft Teams, y que era el entorno virtual institucional para que la planta docente desarrollara su cátedra.

Llama la atención que un 50.8% utilizó Microsoft Power Point como aplicación para producir contenidos, quizá esto se debe a la resistencia por algunos docentes de recurrir a otras aplicaciones, situación que solo con la práctica podrá contemplarse. Por su parte la estrategia para el procesamiento de la información más usada fue la discusión grupal con un 44%, el ensayo gano terreno al ser el más solicitado con un 33.9%.

Cabe destacar que los docentes encontraron eco en la recomendación de las autoridades para ser empáticos con los alumnos, ya que se detectaban problemas en la falta de conexión de

alumnos, o bien el internet era deficiente, ante esto se visualizó que los alumnos pudieron entregar tareas y actividades en diferentes momentos previos a la evaluación establecida por el docente, esto salvaguardo la relación entre el docente, el estudiante y los conocimientos y contenidos. Esto deja ver que los docentes impulsaron nuevas estrategias.

La pedagogía digital implicaba entre otros retos, combinar el saber didáctico con la práctica en un entorno virtual, donde los aspectos teóricos de la didáctica se relacionan con los conocimientos previos del docente, pero el reto era enseñar en la virtualidad, sin esa retroalimentación directa. Por tanto, en un primer inicio si se vivió angustia, cabe resaltar que de manera paulatina estos sentimientos fueron cambiando en la medida que el Centro Universitario gestionó cursos referentes a la preparación docente en la educación virtual.

Se asumió que la educación en línea constituye una solución que propicia el desarrollo de habilidades y competencias, en este sentido, es que la pandemia, propició varias elementos entre ellas que tanto docentes como alumnos estuvieran en la sintonía de adoptarse a un nuevo esquema de trabajo, no solo asumieron nuevas responsabilidades, sino que impulsaron desde su contexto una nueva realidad donde las TIC's se apoderaron de estos nuevos esquemas.

Las condiciones en las cuales se desarrolló la pandemia también permitieron evidenciar algunas cuestiones positivas como la empatía y la oportunidad de mejorar los conocimientos previos sobre el uso de las TIC's, impulsar mayormente el trabajo colaborativo entre docentes y entre los alumnos. Además de comprobar la alta responsabilidad docente en el contexto de pandemia. ➤

Referencias/References

- Alvarado, Marta (2014). "Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento" en RIED, vol. 7, no. 2, pp. 59-73.
- Aparici, Roberto (2009). Pedagogía digital en Educacao & Linguagem, v. 12, no. 19, p. 80-94.
- Asociación de Internet MX (2021). 17° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2021.
- Burgos, Edixela (2019). "La pedagogía digital y la educación 2.0" en Temas de comunicación no.38-39
- Chao, María (2014). "El rol del profesor en la educación virtual" en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, no. 12.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Kohls-Santos, P. (2021). Covid-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>
- Linares-García, J., Rojas-Betancur, H. y Hernández-Quirama, A. (2021). La universidad en tiempos de pandemia: cambios rápidos, inequidades permanentes. Educación y Humanismo, 23(41), 277-294. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4216>.
- Ozollo, Fernanda y Paprini, Claudia (2020). "Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento" en Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, vol. 5, no. 1, publicación en línea del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE)-FFYL-UNCUYO.
- Sevilla, Héctor, Tarasow, Fabio y Luna Marisol (coord.). (2017). Educar en la era digital. Docencia Tecnología y aprendizaje, Guadalajara: Pandora.
- UNESCO (2021) <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- INEGI. Censo de Población y Vivienda (2020). https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#Informacion_general
- Rigs, Sharon. (2020). Enseñanza remota centrada en el estudiante: lecciones aprendidas de la educación en línea en Traducido por INDES de la versión original en inglés que se encuentra aquí: <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teachinglessons-learned-from-online-education>.

Sobre los autores/About the authors

Mónica Selene Meléndez Rivera, Maestra en Ciencias Políticas y Sociales por el CIDHEM, actual Colegio de Morelos, Master por la Université Bretagne Occidentale. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en el Centro Universitario UAEM Amecameca. Autora de diversos artículos y capítulos de libro sobre profesionalización y gobiernos locales. María del Pilar Silva Rivera, Maestra en Ciencias Políticas y Sociales por el CIDHEM, actual Colegio de Morelos. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en el Centro Universitario UAEM Amecameca. Autora de diversos artículos y capítulos de libro sobre democratización, sistema de partidos y partidos políticos. Ricardo Cortés Padilla, Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por el Colegio de Morelos. Profesor de Tiempo Completo en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en el Centro Universitario UAEM Amecameca. Autor de artículos y capítulos de libro sobre élites políticas, geografía electoral y participación ciudadana. Orlando Justino Jaimes Estrada, Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en el Centro Universitario UAEM Amecameca y en Sociología en la UNAM. Autor de artículos y capítulos de libro sobre profesionalización de servidores públicos y partidos políticos.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org




[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

La importancia del Programa de Tutoría en Educación Media Superior: El caso de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México)

Valles Espinosa, Ana Gabriela

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIVDEP (México)

 ana.valles@univdep.edu.mx

 ORCID ID: [0000-0002-2542-178X](https://orcid.org/0000-0002-2542-178X)

Artículo recibido: 30 mayo 2022

Aprobado para publicación: 18 julio 2022

Resumen

El presente documento aborda la importancia del Proyecto de Tutoría en nivel Medio Superior. Teniendo como objetivo principal detectar las necesidades e intereses escolares, personales y sociales de las y los estudiantes, que permita de manera conjunta con el profesorado, el desarrollo de estrategias de prevención e intervención ante el rezago, la reprobación, la presencia de conductas de riesgo y/o el abandono escolar. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y padres de familia, facilitando el diálogo y la negociación ante los conflictos o problemas que puedan suscitarse a lo largo del ciclo escolar. Fomentar la identidad institucional, a través de una cultura de participación en las diferentes actividades que permitan la integración de la comunidad educativa, en apego a los valores que distinguen el quehacer educativo de la Universidad Del Desarrollo Empresarial y Pedagógico. En este documento encontrará parte importante del Programa Operativo Anual, Instrumentos de Evaluación y Seguimiento durante todo el ciclo escolar, de tal forma que se sensibilice y fomente la implementación del mismo en todas las instituciones de nivel Medio Superior, considerando que la Tutoría bien dirigida y con los ejes temáticos bien

trazados, será una gran herramienta para la retención y fortalecimiento del proceso formativo.

Palabras clave

Tutoría, Orientación Educativa, Psicoeducación, Permanencia y Logro Académico.

Abstract

This document talks about the importance of the Tutoring Project at High School level. With the main objective of detecting the academic, personal and social needs and interests of the students, which allows, together with the teacher community, the development of prevention and intervention strategies in the face of academic lag, school failure, the presence of risk behaviors or school dropout in adolescence. Seeks to contribute to the proper relationship and interaction between the different members of the educational community: teachers, students and parents, to ease dialogue and negotiation in the face of conflicts or problems that may arise throughout the school year. Promote institutional identity, through a culture of participation in the different activities that allow the integration of the educational community, in adherence to the values that distinguish the educational work of the University of Business and Pedagogical Development. In this document you will find an important part of the Annual Operational Program, Evaluation and Follow-up Instruments throughout the school year, in such a way as to raise awareness and promote its implementation in High School level institutions, considering that well-directed Tutoring and with the thematic axes well outlined, it will be a great tool for the retention and strengthening of the learning process.

Key words

Tutorship/mentoring, Educational Orientation, Psychoeducation, Permanence and Academic Achievement

Introducción

La Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP), como institución responsable de ofrecer servicios educativos a nivel medio superior y superior que permitan otorgar oportunidades a los miembros de la sociedad para desarrollar competencias que los faculten para enfrentar y superar con éxito las demandas del tejido social y laboral, se encuentra comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes que la conforman, como se expresa en su Misión Institucional. Por dicha razón, contempla entre sus actividades co-curriculares el Programa institucional de Tutorías (PIT), que es un componente esencial del paradigma educativo contemporáneo.

Así, interesada en prevenir y asistir las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y garantizar la aprobación, la permanencia y el éxito académico, ha operado desde hace varios años la figura de profesor-tutor, otorgándole la facultad de incidir sobre el proceso formativo de la comunidad, por ello, la tutoría es un componente importante del quehacer institucional, pues se considera como una estrategia de acción que favorece la retención de la comunidad, así como el reconocimiento de las barreras y dificultades que pueden incidir en su desempeño académico, dando la posibilidad de intervenir oportunamente de manera grupal o individual, con la finalidad de apoyar a los educandos para superar sus obstáculos y obtener logros que garanticen su éxito académico y profesional, según sea el caso.

La tutoría no se limita a ser un modelo de intervención psicopedagógica, va más allá, ya que es un componente orientador del acompañamiento permanente, que busca generar un proceso reflexivo en el estudiante para su autoconocimiento, su conversión y su crecimiento personal e intelectual.

Para desarrollar las acciones de la tutoría, se requiere de voluntad, interés y disposición, que ayuden a superar las resistencias al cambio, facilitando dar frente a los problemas y desafíos del mundo actual. Para ello, es necesario que el profesorado interesado en participar en este Programa, sea vislumbrado como un agente de cambio, es decir, dispuesto a conocer y aplicar elementos psicopedagógicos que le amplíen su visión profesional, en beneficio propio y de sus estudiantes.

Por parte del tutorado es necesario que cuente con la disposición y racionalidad necesaria para dimensionar la magnitud de los problemas académicos que ponen en riesgo su permanencia en la institución, con la intención de analizar las consecuencias de éstos en su proyecto de vida.

Aunado a lo anterior, la propuesta del Programa Institucional de Tutoría se desarrolla a partir de los fundamentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que conceptualiza a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes de manera individual o por grupos, preferentemente reducidos; por parte de académicos competentes que se apoyan conceptualmente en las teorías del aprendizaje y del desarrollo, más que en las de la enseñanza.

La ANUIES, en el Programa Estratégico para el desarrollo de la Educación Superior, señala que las IES deben poner en marcha sistemas de tutoría, mediante los cuales los estudiantes cuenten a lo largo de toda su formación con la asesoría y el apoyo de un profesor debidamente preparado.

En relación con los roles que habitualmente han desempeñado los profesores, deberá contemplarse una importante transformación, de manera que ya no sean fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores, guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales para el autoaprendizaje, personas que los conduzcan a la investigación o a la práctica profesional, y sean ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promuevan.

En la actualidad, se considera a la tutoría como una actividad académico-institucional que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, enfocadas al desarrollo cognitivo, la orientación y la comunicación.

Por lo anterior, el área académica busca reconocer cualitativamente, ciclo con ciclo, y en la totalidad de profesores que integran el equipo de tutores del nivel medio superior en sus diferentes subsistemas, las fortalezas y debilidades de la acción tutorial, a partir de la valoración de los rasgos que, vinculados al Modelo Pedagógico de la Universidad, permita identificar áreas de mejora, mediante un instrumento cuyos reactivos se generaron en función de los lineamientos de operación del PIT, el perfil del tutor y el listado de funciones alusivas a la acción tutorial, que aluden a los preceptos filosóficos y la práctica educativa institucional.

La tutoría como herramienta de retención y fortalecimiento del proceso formativo.

Los antecedentes del proyecto se vinculan al Plan Global Estratégico de Desarrollo Institucional (PGEDI) 2017-2022, que permite concretar la línea de 6.1, que busca “Poner en marcha mecanismos y programas pertinentes que coadyuven a mantener el adecuado rendimiento académico de los estudiantes”., pues se carecía al inicio del periodo de planeación señalado, de información que demostrara el impacto en el ejercicio de la tutoría, así como el monitoreo de la realidad académica y social de los grupos, el desempeño de los docentes asignados, sobre las condiciones y/o resultados obtenidos sobre la acción orientadora y la resolución de problemáticas dentro del aula.

Por lo anterior, para garantizar el cumplimiento de la misión institucional que considera “al hombre como centro de atención y motor fundamental de la sociedad [...] promoviendo la solidaridad y el trabajo en equipo”, se debe impulsar la implementación de un PIT que renueve la concepción del docente-tutor, así como de las habilidades imprentes para el ejercicio de sus funciones, para lo cual será fundamental la capacitación de la comunidad docente.

Así, el PIT inició para el caso del nivel medio superior en el mes de agosto, una vez que los docentes asignados al rol de Tutor por primera vez recibieron la inducción necesaria para ejercer sus funciones, permitiendo a la Coordinación de Psicopedagogía de Educación Media Superior, operar de forma presencial y digital, una vez comenzado en confinamiento, las siguientes actividades:

Tabla 1. Actividades del Proyecto POC

•
• Asigna Docentes Tutores al inicio de cada ciclo escolar, en conjunto con la DEMS.
• Entrega la Carta de Asignación Tutorial a los docentes elegidos para acompañar a los grupos de media superior durante el ciclo escolar.
• Envía correo electrónico con el Programa Institucional de Tutoría (PIT) a los docentes que por primera ocasión participarán en el Programa, convocándolos a la charla informativa sobre la operación del mismo.
• Realiza sesión informativa sobre la operación del Programa Institucional de Tutoría.

<ul style="list-style-type: none"> • Solicita Informe Parcial de Acción Tutorial, mediante envío de correo electrónico a los docentes asignados, en donde se indican fechas de entrega y el link con la plataforma de trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la información compartida por Docentes Tutores, para generar estrategias de atención individual, grupal y/o acompañamiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Atiende y da seguimiento a estudiantes detectados en situación de riesgo, para trabajar de forma individual y/o en grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora Reporte de Investigación Institucional sobre los resultados obtenidos en la operación del proyecto.

Fuente: Fichas de trabajo del Programa Operativo Anual. UNIVDEP.

De las actividades contenidas en la tabla anterior, se integra el presente Reporte de Investigación, que retoma los resultados del proceso de operación del Proyecto Institucional de Tutorías, a partir de la revisión de los Informes de la acción tutorial y los formularios de evaluación al desempeño de los tutores por parte de los estudiantes, la Coordinación de Psicopedagogía y, que permite identificar las áreas a mejorar con el equipo de profesores, a partir de los criterios de evaluación que se presentan a continuación:

Tabla 2. Criterios de Evaluación de Tutores por los estudiantes

1	Consideras que el trabajo de tutoría durante este semestre ha sido:
2	Las actividades que ha implementado tu tutor(a) son:
3	¿El espacio de tutoría ha servido para reflexionar sobre tu desarrollo personal, social y/o académico?
4	Contar con una hora semanal para trabajar y conversar aspectos de tutoría, te parece:
5	Es muy importante tu opinión: en este espacio podrás compartir tu sentir y pensar sobre el trabajo de tutoría y de tu tutor/a en lo que va del ciclo escolar. (qué te gusta, qué mejorarías, qué observaciones deseas compartir, recuerda que tus respuestas son anónimas y confidenciales).

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Evaluación de estudiantes al proyecto de Tutorías. UNIVDEP.

Tabla 3. Criterios de Evaluación de Tutores por la Coordinación de Psicopedagogía

1	ALCANCES Y LIMITACIONES: En este espacio la CPMS describirá aspectos a destacar en su labor como docente tutor(a), sus logros, así como las dificultades o aspectos a mejorar a partir de lo observado durante este ciclo escolar.
2	Genera un clima propicio dentro del salón de clases.
3	Muestra disposición para escuchar a los estudiantes.
4	Muestra una actitud empática.
5	Su actitud fue de respeto hacia todos los estudiantes.

6	Se muestra abiert@ a la comunicación con los estudiantes.
7	Les proporciona la orientación necesaria para atender sus dificultades de aprendizaje que consideré fueran del ámbito de mi experiencia.
8	Se acerca a la Coordinación de Psicopedagogía para brindar información oportuna sobre estudiantes que requerían algún tipo de seguimiento.
9	Entrega de manera oportuna los reportes mensuales y bitácoras de trabajo para seguimiento del grupo o grupos asignados.

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Evaluación de Psicopedagogía al proyecto de Tutorías. UNIVDEP.

Tabla 4. Criterios de Autoevaluación realizada por los Tutores

1	ALCANCES Y LIMITACIONES: Describa los aspectos a destacar en su labor como docente tutor(a), sus logros, así como las dificultades a las que se enfrentó durante este ciclo escolar vía remota. Su opinión y sentir es de suma importancia. Aquí también, podrá compartir algún comentario o sugerencia de temas, dinámicas o actividades que los estudiantes hayan sugerido al cierre del ciclo escolar, con la finalidad de fortalecer este proyecto.
2	Generé un clima propicio dentro del salón de clases.
3	Mostré disposición para escuchar a los estudiantes.
4	Mostré una actitud empática.
5	Mi actitud fue de respeto hacia todos los estudiantes.
6	Me mostré abiert@ a la comunicación con los estudiantes.
7	Les proporcioné la orientación necesaria para atender sus dificultades de aprendizaje que consideré fueran del ámbito de mi experiencia.
8	Me acerqué a la Coordinación de Psicopedagogía para brindar información oportuna sobre estudiantes que requerían algún tipo de seguimiento.
9	Entregué de manera oportuna los reportes mensuales y bitácoras de trabajo para seguimiento del grupo o grupos asignados.

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Autoevaluación de Profesores Tutores. UNIVDEP.

Los criterios señalados en las tablas 2 a 3, dan la posibilidad de obtener información de cada profesor sobre su desempeño como tutores, así como identificar por cada rasgo enumerado en la tabla 2, los elementos que deberán reforzarse con los docentes a través de procesos de formación continua.

El presente reporte, por tanto, expone los resultados de la operacionalización del proyecto en cada ciclo para el nivel medio superior, cuya información permite tomar decisiones para orientar el trabajo que se realiza con los tutores en la búsqueda permanente de la mejora continua, con el propósito final de impactar sobre la acción tutorial, y a su vez, en el desempeño y permanencia del estudiantado, considerando los siguientes elementos de investigación:

- Enfoque: Cualitativo
- Paradigma: Socio-crítico
- Muestra: Homogénea que considera al 100% de los tutores del nivel medio superior.
- Método: Investigación-acción, que desde la perspectiva de Ebbutt (1983), se describe como un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones, favoreciendo la obtención de información que guíe la toma de decisiones para la formación del profesorado sobre el ejercicio de la acción tutorial en apego a los preceptos de la filosofía y el Modelo Educativo Institucional.
- Técnica: Encuesta

Situación actual o diagnóstico de la problemática

El ejercicio de la tutoría, ha presentado inconvenientes en el monitoreo de los grupos, respecto al perfil de los docentes asignados, que limita la acción orientadora y la resolución de problemáticas dentro del aula.

Las incidencias, conflictos entre pares, dificultades de aprendizaje y otras situaciones presentadas en la dinámica cotidiana de los grupos, obligan a hacer una elección minuciosa del equipo docente que colaborará con esta función, a fin de prevenir la reprobación y/ o abandono escolar de los estudiantes. Por lo anterior, los resultados obtenidos en el ciclo 2019-2020 son los siguientes:

Tabla 5. Diagnóstico sobre la operación de la Tutoría en media superior

CICLO	RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CICLO 2019-2020
20-1	<p>Durante el periodo de septiembre a diciembre de 2019, se asignaron a 6 tutores en preparatoria UNAM y a 5 tutores en UEMSTIS, quienes recibieron la carta de asignación de parte de la Coordinación de Psicopedagogía, así como la inducción correspondiente (realizada el 08 de agosto), tras la adecuación de la estructura y preceptos operativos del PIT. Se recibieron 31 informes parciales de 39 programados y 11 bitácoras, de 11 programadas. Cabe destacar que el plan de acción de tutores mejoró, ya que se logró la entrega del 80% de los informes, en donde se informó sobre dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía.</p> <p>Asimismo, se realizó la autoevaluación de los docentes tutores de UEMSTIS mediante la plataforma digital al cierre del ciclo en diciembre, obteniendo 5 de 5 autoevaluaciones, equivalente al 100% de los tutores asignados a dicho subsistema.</p> <p>Del ejercicio de la tutoría en grupos, y la emisión de los informes, se intervino por parte de la Coordinación de Psicopedagogía en los espacios de tutoría en 18 sesiones, y de forma individual en cubículo 8 atenciones personales para atender situaciones fuera del alcance de los docentes tutores.</p> <p>Finalmente, se generaron encuestas a través de código QR, que permitieran a los estudiantes evaluar el desempeño de sus tutores durante el ciclo a informar, cuyos resultados han sido analizados por Psicopedagogía, para determinar la permanencia de los tutores, en común acuerdo con la Coordinación Académica.</p>

20-2

Durante el periodo de enero a abril de 2020, continuaron trabajando los 6 tutores asignados en preparatoria UNAM y 6 tutores en UEMSTIS, 2 de ellos incorporándose en este periodo, por lo que recibieron la Carta de Asignación de parte de la Coordinación de Psicopedagogía, así como la inducción correspondiente realizadas de forma individual en oficina el 14 y 15 de enero, tras la adecuación de la estructura y preceptos operativos del PIT. Se recibieron 31 informes parciales de 48 programados (61% de efectividad) y 9 bitácoras, de 12 programadas (75% de efectividad).

Cabe destacar que el plan de acción de tutores continuó su operación a través de la plataforma Zoom, pero disminuyó la entrega de reportes en un 15%, esto, debido a la carga de trabajo de los docentes para migrar los contenidos académicos presenciales a entornos virtuales; en dichos reportes se informó sobre dinámica grupal general, incidencias durante las clases (presenciales y virtuales), problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. La entrega de bitácoras permite conocer las temáticas y estrategias utilizadas por el tutor en cada sesión de trabajo.

Del ejercicio de la tutoría en grupos y la emisión de los informes, se intervino por parte de la Coordinación de Psicopedagogía en los espacios de tutoría en 12 ocasiones, y de forma individual en cubículo 6 atenciones personales para atender situaciones fuera del alcance de los docentes tutores. A partir de que comenzó el trabajo en la plataforma Zoom (23 de marzo a la fecha) la Coordinación de Psicopedagogía ha estado presente en todas las sesiones de tutoría para dar atención y seguimiento oportuno a las necesidades de la comunidad estudiantil durante el confinamiento.

20-3

Durante el periodo de mayo a agosto de 2020, los 6 tutores de UNAM concluyeron su actividad en el mes de mayo entregando sus 6 reportes y autoevaluaciones de los 6 programados, alcanzando el 100% de las entregas de este periodo. Por otro lado, continuaron trabajando los 7 tutores en UEMSTIS quienes acompañaron a los estudiantes en el cierre del ciclo escolar. Respecto a las actividades que deben cumplir los Docentes Tutores de UEMSTIS, se recibieron 12 informes parciales de 14 programados (86% de efectividad) y 13 bitácoras, de 14 programadas (93% de efectividad).

Cabe destacar que el Plan de Acción de Tutores continuó su operación a través de la plataforma Zoom, pero disminuyó la entrega de reportes en un 04%, debido a la carga de trabajo de los docentes para migrar los contenidos académicos presenciales a entornos virtuales; en dichos reportes se informó sobre dinámica grupal general, incidencias durante las clases virtuales, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. Aunado a lo anterior, la entrega de bitácoras permite conocer las temáticas y estrategias utilizadas por el tutor en cada sesión de trabajo.

Del ejercicio de la tutoría en grupos y la emisión de los informes, se intervino por parte de la Coordinación de Psicopedagogía en los espacios de tutoría en 9 ocasiones, y de forma individual de manera remota se realizaron 7 atenciones personales para atender situaciones fuera del alcance de los docentes tutores. A partir de que comenzó el trabajo en la plataforma Zoom (23 de marzo a la fecha) la Coordinación de Psicopedagogía estuvo presente en todas las sesiones de tutoría para dar atención y seguimiento oportuno a las necesidades de la comunidad estudiantil durante el confinamiento.

Finalmente se elaboró el Reporte de Investigación Institucional que contiene los resultados sobre la operación, seguimiento e impacto del proyecto.

Fuente: Reportes cuatrimestrales de Resultados del Programa Operativo Anual. UNIVDEP.

Meta del proyecto y resultados

Se ha establecido como meta: asegurar que al menos el 80% de los Docentes Tutores cumplan con su compromiso de hacer el acompañamiento y la emisión del reporte acerca de situaciones emergentes, individuales y grupales que impactan en el ambiente escolar. Que se alcanzará mediante la comunicación permanente en cubículo y en línea con docentes tutores, para la emisión de reportes parciales de acción ejercida por cada titular.

Con la finalidad de demostrar los resultados obtenidos con la operación del proyecto en el ciclo 2020-2021, a continuación, se presentan los resultados de la acción tutorial.

9.1. Porcentaje de reportes de acción tutorial entregados

Tabla 6. Registro de Reportes de la Tutoría en media superior

CICLO	No. Grupos por ciclo		No. Tutores asignados		No. Reportes esperados		No. Reportes entregados		Porcentaje de entrega	
	UNAM	DGETI	UNAM	DGETI	UNAM	DGETI	UNAM	DGETI	UNAM	DGETI
21-1	11	10	5	6	30	18	26	16	87%	89%
21-2	11	10	5	5	24	24	24	24	100%	100%
21-3	11	10	5	5	6	12	6	12	100%	100%

Observaciones de la CPMS sobre los informes recibidos en plantel valle: cabe señalar que la cantidad de reportes solicitados entre UNAM y BT es variable, debido a que el arranque y término de actividades académicas es distinta para cada subsistema.

Así mismo, la cantidad de tutores puede variar al total de número de grupos por ciclo escolar, ya que un mismo docente tutor puede ser asignado para uno o más grupos, dependiendo su desempeño.

A partir del ciclo escolar 2020 – 2021, se acordó revisar en conjunto con la DAEMS la asignación de horarios de tutoría, de tal forma que ningún grupo se asigne en el mismo día y hora, con el objetivo de que la CPMS pueda estar presente en cada una de las sesiones de tutoría tanto de preparatoria como bachillerato tecnológico, y así intervenir de manera oportuna y apoyar al docente tutor en temáticas que requieren mayor respaldo psicopedagógico.

Por otro lado, es importante señalar que, durante este ciclo escolar, los docentes tutores optaron por notificar al término de la clase, observaciones sobre la dinámica o particularidades de estudiantes sin tener que esperar hasta la emisión del reporte mensual y bitácora. Esto agilizó el proceso de seguimiento por parte de CPMS y el aviso oportuno ante algún riesgo psicosocial que pudiera impactar en la aprobación y/o permanencia académica.

En cuanto a las entregas de bitácoras es necesario señalar que hubo ocasiones en las que los docentes tutores no subieron actualización del documento en la nube de Onedrive, por lo que el mes pendiente a reportar se vio reflejado en la entrega mensual siguiente. Ese mismo documento se va nutriendo a lo largo del ciclo escolar y sirve como evidencia de lo observado durante las clases.

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Reportes Mensuales de Profesores Tutores EMS. UNIVDEP.

Incidencias u observaciones identificadas en los reportes tutoriales por ciclo

Tabla 7. Reportes de Tutores

CICLO	INCIDENCIAS U OBSERVACIONES A NIVEL GRUPAL	INCIDENCIAS U OBSERVACIONES A NIVEL INDIVIDUAL
21-1	<p>4° año – Identificación de características de los integrantes de cada grupo (población de nuevo ingreso).</p> <p>5° año – Fusión de grupos por lo que se generaron distintas dinámicas de integración para lograr nuevamente la cohesión grupal.</p> <p>Comenzaron las actividades de O.V. por parte de la CPEMS.</p> <p>El docente tutor reportó nivel académico bajo, pero con disposición para generar estrategias y acuerdos para alcanzar un aprendizaje significativo.</p> <p>6°- Aspectos que los tutores decidieron fortalecer a través de sus ejes temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad Social 2. Diversidad 3. Solidaridad 4. Innovación 	<p>Marbella P. presentó complicaciones para concentrarse y entregar trabajos en tiempo, pero ha sido complicado darle seguimiento por sus inasistencias.</p> <p>Marco Antonio ha expresado en tutoría sentirse desmotivado y sin ganas de nada.</p> <p>Camila M. ha expresado complicaciones por rasgos de ansiedad.</p> <p>María Fernanda L., refiere crisis de ansiedad, sin embargo, la estudiante ha reportado estar ya en terapia psicológica.</p>
21-2	<p>4° - Es un grupo dinámico y con mucha actitud, aunque han plagiado ejercicios y no entreguen tareas de manera puntual, especialmente en matemáticas. Tienen una interacción bastante buena y empiezan a identificarse entre ellos. Son participativos y respetuosos. Algunos presentan problemas de conexión o fallas en sus equipos o dispositivos y eso hace que tenga que repetir indicaciones o temas, pero se han comprometido a resolver esos inconvenientes.</p> <p>5° - Es un grupo que reporta muchas inasistencias, no están trabajando en clase virtual, no quieren participar, entonces hay que estar presionando para que no</p>	<p>Héctor Uriel y Juan Pablo, no logran concluir actividades a pesar del constante compromiso que establecen.</p> <p>Samantha A. tiene problemas para concentrarse y llevar a cabo sus actividades académicas con regularidad, aunque en el último periodo se vio un mayor esfuerzo y participación durante las clases.</p> <p>La alumna Marbella tiene 16 inasistencias acumuladas, se envió correos para preguntar por las razones de su ausencia, pero sigue sin responder.</p>

	<p>bajen el promedio, buscando estrategias diversas.</p> <p>6tos años- Enfocados en el registro para las universidades más las actividades de absorción de CPMS en conjunto con Dirección de Comunicación y Admisiones.</p>	<p>El alumno Pablo tiene 6 inasistencias, también se le envió correo, pero tampoco ha respondido.</p>
<p>21-3</p>	<p>4° - Los alumnos son participativos, autocríticos, mantienen una actitud positiva y una buena dinámica grupal; sin embargo, algunos no concluyen actividades y no entregan tareas o ejercicios.</p> <p>5° Sesiones y asesorías con respecto a la asignación de áreas.</p> <p>6tos - Actividades previas al egreso. Entre los aspectos positivos puede destacarse el desarrollo de un pensamiento crítico y trabajo personal en la cuestión de ir descifrando lo que les gusta y quieren hacer después de la prepa. Sin embargo, una de las barreras más significativas ha sido que una parte del grupo fue de nuevo ingreso y por pandemia nunca tuvo ningún contacto previo a este ciclo, por lo cual la apertura y participaciones son muy pocas o en ocasiones no hay la confianza para llevarlas a cabo a profundidad.</p> <p>BT - Es un grupo callado, hace falta incentivar la comunicación abierta en clase.</p>	<p>Esmeralda L. dejará temporalmente sus estudios por cuestiones de trabajo.</p> <p>Armando expresó que volverá a hacer examen Comipems y si queda se dará de baja de UNIVDEP.</p> <p>Nota: Los nombres de los estudiantes antes mencionados fueron modificados para mantener la confidencialidad de datos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Reportes Mensuales de Profesores Tutores EMS. UNIVDEP.

Resumen de intervenciones e impacto

Tabla 8. Intervenciones de Grupo a partir de Reportes de tutores

CICLO	DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DE INTERVENCIONES GRUPALES REALIZADAS	DESCRIPCIÓN DE INTERVENCIONES INDIVIDUALES REALIZADAS
21-1	<p>Durante este periodo la estrategia de trabajo con 4° año consistió en vincular su diagnóstico de Carácter con las actividades de integración y autoconocimiento en las sesiones de tutoría, de tal forma que los estudiantes pudieran reflexionar de mejor manera sobre sus áreas a mejorar y aquellas fortalezas para desenvolverse en el grupo y en los equipos de trabajo propuestos en cada asignatura.</p> <p>CPEMS trabajó con cada grupo de 5° durante la jornada de aplicación y análisis de pruebas vocacionales, de tal forma que se vincularan las actividades con la materia de Orientación Educativa de V.</p>	Consultar Anexo de Bitácora de atenciones individuales ciclo 21-1
21-2	<p>Intervención de la CPEMS, Responsable Académica con los grupos de 4°, 5° y 6° para revisar gráficos con promedios del parcial por asignatura, los jefes de grupo realizaron una minuta con las fortalezas y debilidades, así como el registro de acuerdos para elevar o mantener el promedio por asignatura.</p> <p>Se llevaron a cabo diversas intervenciones con apoyo de DAEMS y Responsable Académica para reflexionar y generar propuestas de organización. La Lic. Leticia trabajó con los estudiantes de 4° un tabla de tareas que se revisaron diariamente en la última hora de la jornada escolar, los resultados fueron favorables y les permitió una mejor organización y apoyo de tareas.</p>	Consultar Anexo de Bitácora de atenciones individuales ciclo 21-2
21-3	<p>BT- la tutora implementó actividades en donde incentivó la participación grupal, apps con números al azar, ruleta de preguntas, etc. De tal forma que los estudiantes tomaran la palabra y desarrollaran el tema elegido.</p>	Consultar Anexo de Bitácora de atenciones individuales ciclo 21-3

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento Bitácora de atenciones individuales de EMS. UNIVDEP.

Resultados de la evaluación de tutores

Concentrado evaluación a Tutores UNAM ciclo 2020-2021

Gráfica 1. Opinión de los Tutorandos UNAM

Consideras que el trabajo de Tutoría durante este ciclo escolar fue:

[Más detalles](#)

 Insights

● Muy bueno	150
● Bueno	47
● Regular	9
● Malo	0



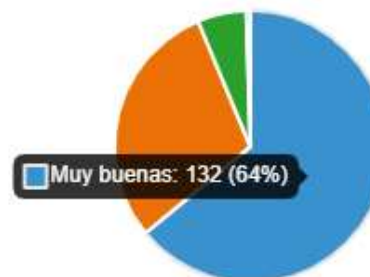
Gráfica 2. Opinión de los Tutorandos UNAM

Las actividades que implementó tu tutor(a) fueron:

[Más detalles](#)

 Insights

● Muy buenas	132
● Buenas	61
● Regulares	12
● Malas	1

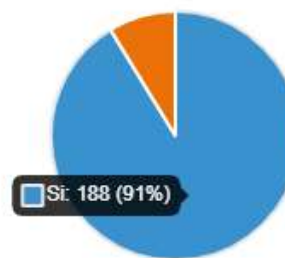


Gráfica 3. Opinión de los Tutorandos UNAM

El espacio de Tutoría te sirvió para favorecer tu desarrollo personal, social y/o académico:

[Más detalles](#)

● Sí	188
● No	18



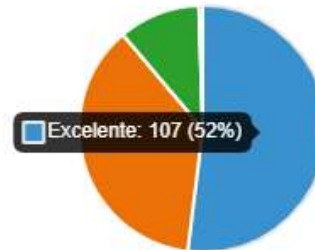
Gráfica 4. Opinión de los Tutorandos UNAM

Contar con una hora semanal para trabajar y conversar aspectos de Tutoría, te pareció:

[Más detalles](#)

Insights

● Excelente	107
● Muy bueno	76
● Me es indiferente	22
● No lo considero necesario	1



Gráfica 5. Opinión de los Tutorandos UNAM

A continuación encontrarás una serie de aspectos que te permitirán reflexionar sobre el DESEMPEÑO DE TU TUTOR(A). Se objetivo y responde con honestidad:

[Más detalles](#)

■ Siempre ■ Casi siempre ■ Algunas Veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Generó un clima de confianza dentro del salón de clases.

Mostró disposición para escuchar a los estudiantes.

Mostró una actitud empática.

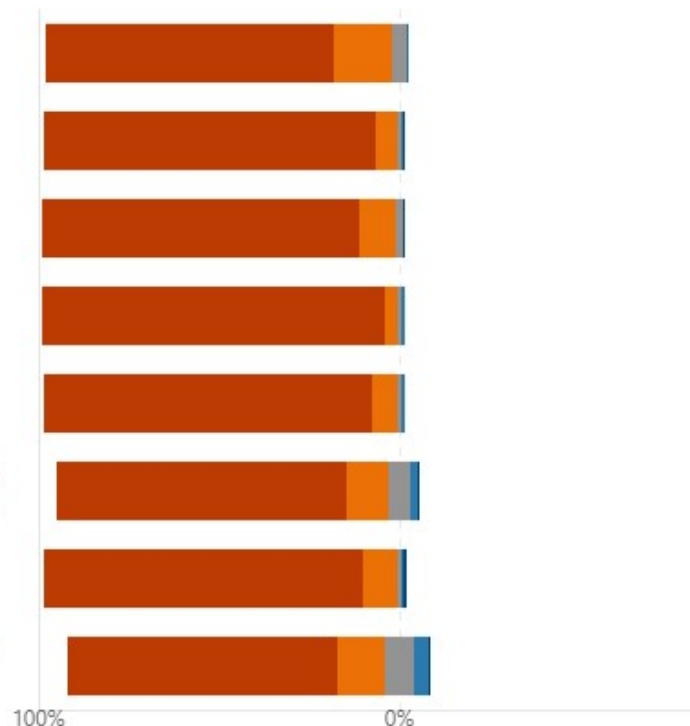
Su actitud fue de respeto hacia los estudiantes.

Se mostró abierto(a) a la comunicación con los estudiantes.

Les proporcionó la orientación necesaria para atender sus dificultades de aprendizaje que fueran del ámbito...

Mantuvo la comunicación con la Coordinación de Psicopedagogía para brindar información oportuna...

Implementó actividades dinámicas y que despertaron el interés de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Evaluación de estudiantes al proyecto de Tutorías.

UNIVDEP.

Comentarios de las Tutorandos UNAM

- “A principios de año me sirvió para **saber quién soy**, mis **habilidades, debilidades, valores**, etc. Luego me ayudó bastante a la hora de **elegir qué carrera estudiar**, pues aún no estaba segura que carrera elegir y con todas las actividades y tests que se realizaron, pude al fin elegir una carrera que me interesara”.
- “Me ayudó en **tener más confianza en mí**, en tratar de **arriesgarme más a las cosas sin tener miedo a lo que pase**”.
- “Me aportó en poder **escuchar diferentes opiniones de mis compañeros para poder entender mejor algún movimiento o hecho social y así poder construirme mejor como persona**”.
- “Me ayudo a **conocerme más emocional y psicológicamente** ya que tocábamos temas que nunca me puse a reflexionar, además de que me gusto la parte en donde tocamos los temas de ansiedad, estrés y la salud mental”.
- “La tutoría siempre es de mis momentos favoritos del día, me siento liberado”.
- “Tutoría en este ciclo escolar fue muy diferente, pero gracias a eso pudimos conocer, aunque sea un poco más a los compañeros, tutoría **me ayudó a tener más organización para mis clases y tareas en casa, así como tener una visualización de mi futuro**, que es lo que en realidad quiero”.
- “Los trabajos que hacemos en Tutoría se me hacen muy importantes porque nos **ayuda a fomentar la convivencia**, nos aportó varios ejercicios mentales para **trabajar en equipo** que me gustaron mucho y nos aportó varios **trabajos en colaboración**”.
- “Es una muy buena clase, me ayudó bastante a **acabar de definir lo que me gusta**, los intereses que no habían quedado claros y la Maestra Aura siempre ha sido muy buena escuchando y apoyando así que **lo único que le faltó a la clase de tutoría fue que tuviéramos más horas a la semana**”.
- “Creo que, a todos, o al menos a mí **me ayudo a sacar cosas y ver cosas que nunca había visto sobre mí mismo** y la gente, la forma en que era y como podía mejorar. Siempre nos ayudó y **nos motivó a participar**, aunque a veces no lo hiciéramos por pena o por gusto”.
- “Me ayudó muchas veces a **expresarme** de cómo me sentía, y me gustó mucho la actitud del profesor que siempre estaba abierto a las respuestas y a los diferentes puntos de vistas de cada uno. También le agradezco al profe por toda su paciencia y por el esfuerzo que hizo a lo largo del todo el curso.”
- “No me gustó tanto el tener clases en línea, aunque Tutoría si me ayudó bastante para enfocarme más en la escuela.”

Concentrado evaluación DGETI ciclo 2020-2021

Gráfico 6. Opinión de los Tutorandos DGETI

Consideras que el trabajo de Tutoría durante este ciclo escolar fue:

[Más detalles](#)

[Insights](#)

● Muy bueno	95
● Bueno	41
● Regular	7
● Malo	2



Gráfico 7. Opinión de los Tutorandos DGETI

Las actividades que implementó tu tutor(a) fueron:

[Más detalles](#)

[Insights](#)

● Muy buenas	94
● Buenas	41
● Regulares	8
● Malas	2



Gráfico 8. Opinión de los Tutorandos DGETI

El espacio de Tutoría te sirvió para favorecer tu desarrollo personal, social y/o académico:

[Más detalles](#)

● Si	127
● No	18

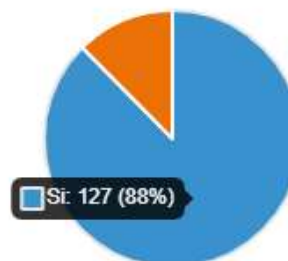


Gráfico 9. Opinión de los Tutorandos DGETI

Contar con una hora semanal para trabajar y conversar aspectos de Tutoría, te pareció:

[Más detalles](#)

Insights

● Excelente	60
● Muy bueno	61
● Me es indiferente	21
● No lo considero necesario	3

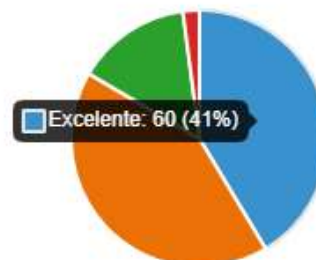


Gráfico 10. Opinión de los Tutorandos DGETI

A continuación encontrarás una serie de aspectos que te permitirán reflexionar sobre el DESEMPEÑO DE TU TUTOR(A). Se objetivo y responde con honestidad:

[Más detalles](#)

■ Siempre ■ Casi siempre ■ Algunas Veces ■ Casi nunca ■ Nunca



Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Evaluación de estudiantes al proyecto de Tutorías. UNIVDEP.

Comentarios de las Tutorandos DGETI

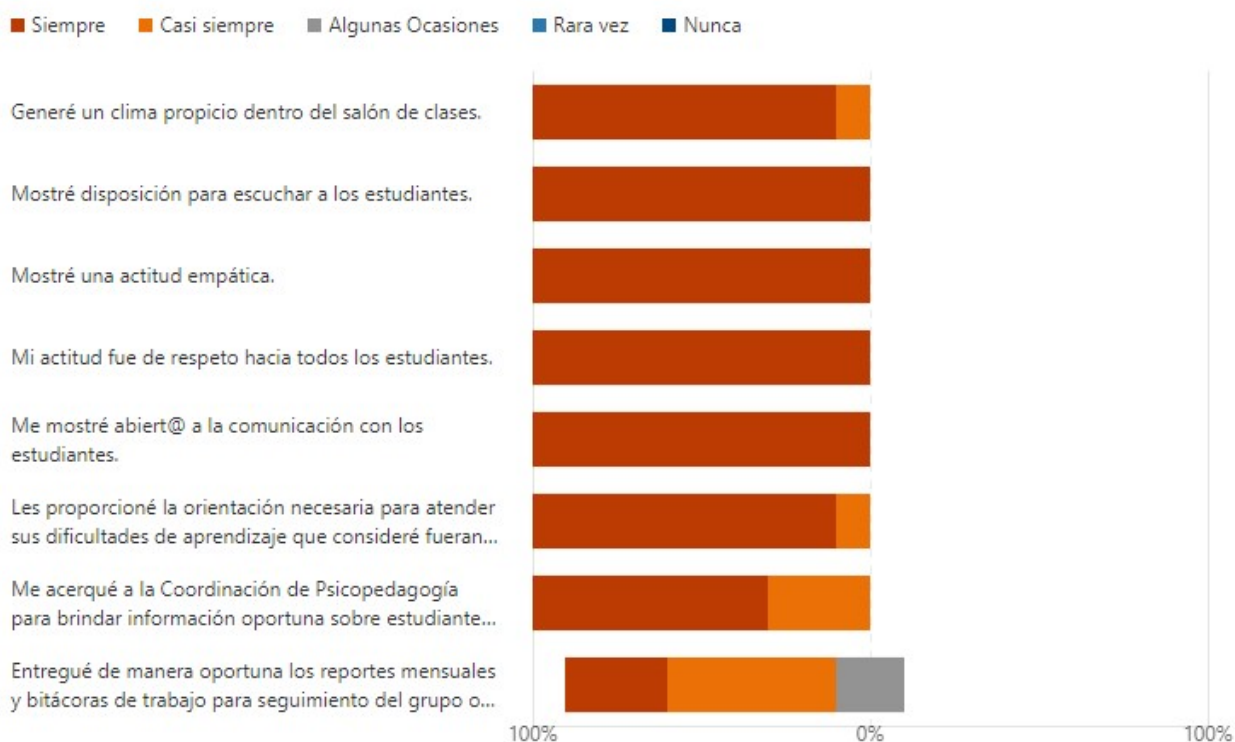
- “Me gusta bastante es un espacio para expresarnos y poder ir contando nuestro proceso de adaptación a esta nueva manera de tomar las clases y los cambios que trajo consigo en nuestra vida cotidiana me ayudó mucho a ir definiendo más mi personalidad y también me favoreció en el planteamiento de mis metas a donde quiero llegar que es lo que quiero hacer y así Me gusta demasiado este espacio”.
- “Realmente el hecho de que esta clase se realice de manera remota ocasiona una ligera pérdida de interés en esta misma clase, pero gracias a las actividades que proponen está se vuelve más interesante”.
- “Creo que el maestro Gustavo ha sido el mejor tutor que hemos tenido, creo que el que nuestro tutor sea un psicólogo hace que sirva de mucho más”.
- “Mejoró mi situación emocional ya que estaba sintiéndome muy mal y realmente si me ayudó a pesar de que me costaba participar, me gustaba escuchar lo que decían los demás porque lo podía aplicar a mi vida, me agradó mucho sólo siento que una 1 hora a la semana es muy poco”.
- “Pues a conocer otros tipos de puntos de vista, opiniones, el sentir de otras personas, también conocer e informarme acerca de otros temas, me sentí cómoda en la clase”.
- “Este tiempo de tutoría me ayuda a despejarme y relajarme, expresar las emociones que tenemos en el día y sacamos de algún modo todo el estrés”.
- “Me gustaría que fuera más tiempo de dedicación a tutoría una hora no es suficiente en ocasiones, además me ayudó a ser más organizada”.
- “Creo que podría ser una buena idea que nos dieran una hora más de tutoría. Porque yo siento mucha confianza con mi tutora y me gustaría que tuviésemos un espacio de tutoría más grande.”
- “Muy relajada, fueron temas de reflexión sobre nuestro futuro, me sentía tranquila y bien”.
- “Me ayudó en saber y conocer más sobre mis compañeros y a convivir más con ellos, también quisiera que tuviéramos más de una hora de clase, porque me gusta estar aquí, pasar el rato, me siento relajado y feliz”.
- “La clase de tutoría considero que aportó mucho en mi persona tanto social como personalmente, a mi parecer siento que fueron muy pocas horas ya que me parece una clase de mucha importancia para el desarrollo personal”.

Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Evaluación de estudiantes al proyecto de Tutorías. UNIVDEP.

Gráfico 11. Sobre la autoevaluación de los tutores

A continuación encontrará una serie de aseveraciones que le permitirán reflexionar sobre su DESEMPEÑO como tutor(a). Marque el campo correspondiente a partir de la siguiente escala:

[Más detalles](#)



Fuente: Elaboración propia con base en el Instrumento de Autoevaluación de Profesores Tutores. UNIVDEP.

Comentarios de los Tutores

- “El trabajo en tutorías me parece **una labor bastante satisfactoria**, creo que siempre se logra conectar con algunos estudiantes y tener avances personales, académico e incluso de actitudes. **Una de las principales dificultades de este curso fue definitivamente la falta de interacción presencial, pues los juegos y dinámicas en muchas ocasiones son la base de los ejercicios**; por otro lado, de manera muy personal con el grupo 6040 la interacción y dinámica fue diversa, pues ingresaron en este ciclo muchos alumnos nuevos que no conocían al grupo de estudiantes que teníamos de años pasado, lo que dificultó la confianza entre el grupo y las intervenciones con seguridad.”
- “Fue **todo un reto adaptar las dinámicas a una modalidad virtual, pero me gustó haber estado en esta situación porque me dio crecimiento tanto en habilidades y búsqueda de herramientas** para cubrir lo más exitoso posible los ejes temáticos de tutoría.”

- “Este ciclo escolar fue un reto en varios sentidos. En primer lugar, por las dinámicas, era difícil pensar en aquellas que conectaran con los alumnos y que no implicaran mucho movimiento o el cara a cara, porque la mayoría de los alumnos se mantuvo re-nuente al uso de la cámara. Y ese fue el otro reto, la integración sólo por voz. Aunque me parece que los objetivos se lograron en cada sesión, **se generó una atmósfera de confianza y respeto entre alumnos y entre tutor y alumnos. También se lograron acuerdos académicos con otros profesores a través del diálogo y la vinculación con coordinación académica**, en especial, en lo referente a proyectos. Los alumnos proponen que para el próximo ciclo escolar se busquen dinámicas más activas y grupales, que incluyan temas más personales. Expresan que el tiempo es insuficiente, que al menos otra hora estaría bien, ya que el tiempo de la tutoría es significativo en su día a día, reduce estrés, avanzan en la integración y pueden socializar problemas o sentires personales. Algunos alumnos señalaron que la drogadicción es un tema sobre el que les gustaría reflexionar aún más.”
- “La participación como tutora, **amplio mis herramientas para la comunicación asertiva con los estudiantes, la experiencia vía remota fue algo complicada** ya que aun cuando se genera empatía no podemos ver la expresión corporal o facial de todos, por lo que solo hacemos la interpretación de las palabras y en algunos casos los alumnos preferían no interactuar solo con apagar su micrófono. Sería una buena dinámica que al menos una vez al mes pudiéramos tener una actividad fuera del horario de clases por ejemplo arte terapia o danzaterapia para que los alumnos aprendan a soltarse más hacia la convivencia y apertura social. **Me parece que la tutoría está funcionando como un eje complementario a la formación de los adolescentes y para los mismos docentes. Estoy agradecida por la oportunidad de fungir como tutora y sé que se puede hacer mucho en este espacio de crecimiento.**”
- “Como tutor me llevo como experiencia el acercamiento que se puede tener con los estudiantes, sus intereses, problemáticas e inquietudes un poco al margen de lo académico, en general en mis grupos considero que hubo mucha comunicación y que **siempre se mostraron interesados y dispuestos al trabajo, el principal acierto considero que fue hacer una planeación flexible con base en las temáticas de interés específicas de cada grupo, lo cual los mantuvo más atentos y participativos**, por otro lado varios estudiantes en específico no nunca prendían la cámara o se mostraban apáticos se hiciera lo que se hiciera, sobre todo al final del semestre.”

Evaluación de la CPEMS

Durante el periodo de septiembre a diciembre de 2020 Se recibieron 26 informes parciales de 30 programados en UNAM (87%) y 16 informes parciales de 18 programados en UEMSTIS (89%). Así mismo, se registraron 43 de 48 bitácoras programadas, equivalente al 90% de entregas. Cabe destacar que el proyecto de tutorías ha adquirido gran relevancia, ya que esta hora de trabajo semanal ha permitido un seguimiento puntual a las necesidades tanto académicas como psicosociales de la comunidad estudiantil, fortaleciendo la comunicación entre

estudiantes - tutor - psicopedagogía - responsable académico - coordinación académica. Se logró incrementar la entrega de más del 80% de los informes, en donde se informó sobre dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a Psicopedagogía.

Durante el periodo de enero a abril de 2021, se mantuvo el trabajo con los 5 tutores ya asignados de preparatoria UNAM, y se asignaron 5 nuevos tutores a UEMSTIS al inicio del semestre 20-2S. Respecto al seguimiento del trabajo de los Tutores, se los siguientes reportes parciales:

- 1ª solicitud de reporte (enero): fueron enviados a la CPEMS 6 reportes que equivalen al 100% de efectividad, ya que en este periodo únicamente fueron docentes de UNAM los que reportaron debido a que el arranque de semestre en BT fue al término de este mes. Se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. Asimismo, se recibieron las 6 bitácoras actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT.
- 2ª solicitud de reporte (febrero): fueron enviados a la CPL 12 reportes que equivalen al 100% de efectividad, en lo que se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. Asimismo, se recibieron las 12 bitácoras actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT.
- 3ª solicitud de reporte (marzo): fueron enviados a la CPL 12 reportes que equivalen al 100% de efectividad, en lo que se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. Asimismo, se recibieron las 12 bitácoras actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT.
- 4ª solicitud de reporte (abril): fueron enviados a la CPL 12 reportes que equivalen al 100% de efectividad, en lo que se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía. Asimismo, se recibieron las 12 bitácoras actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT. Cabe destacar que el proyecto de tutorías ha adquirido gran relevancia para los estudiantes y un compromiso significativo para los Tutores, manteniendo la entrega del 100% de los informes.

Durante el periodo de mayo a agosto de 2021, se culminó el trabajo de los 5 docentes tutores asignados de preparatoria UNAM (mayo), y se continuó con el trabajo de los 5 tutores a UEMSTIS del semestre 20-2S (mayo a junio). Respecto al seguimiento del trabajo de los Tutores, se recibieron de parte de los docentes asignados a la acción tutorial, los siguientes reportes parciales:

- Solicitud de reporte (mayo): fueron enviados a la CPEMS 12 reportes que equivalen al 100% de efectividad, en lo que se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles

canalizaciones a psicopedagogía. Asimismo, se recibieron las 12 bitácoras actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT.

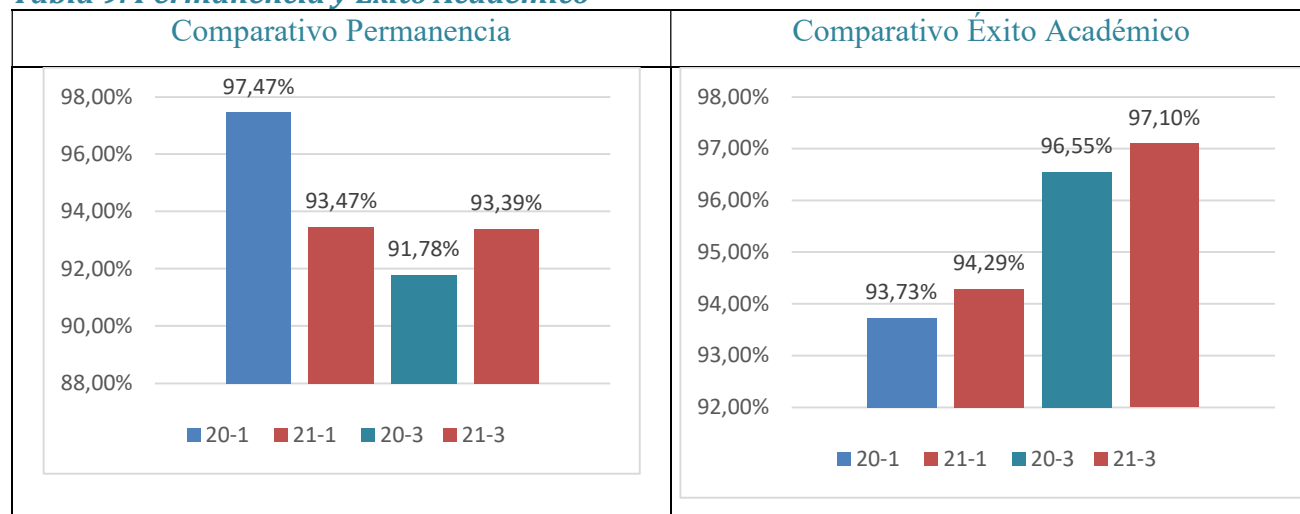
- Solicitud de reporte (junio): los docentes de UNAM ya no reportaron durante este mes por la culminación de ciclo escolar, por lo que fueron enviados a la CPEMS los 6 reportes que equivalen al 100% de efectividad de docentes de B. Tecnológico, en lo que se informó sobre la dinámica grupal general, incidencias durante las clases, problemas de aprendizaje detectados y/o atendidos, y posibles canalizaciones a psicopedagogía.

Asimismo, se recibieron las 12 bitácoras, tanto de UNAM como de BT, actualizadas sobre las temáticas y las estrategias implementadas en cada sesión, en apego a los ejes de trabajo definidos en el PIT.

Cabe destacar que el proyecto de tutorías adquirió gran relevancia para los estudiantes y un compromiso significativo para los Tutores, logrando la entrega del 100% de los informes. Durante el cierre del ciclo a reportar, la CPEMS estuvo presente en todas las sesiones de trabajo para el seguimiento correspondiente, posibilitando la pronta atención de estudiantes en crisis y/o en riesgo. Con lo reportado en el presente informe, se cumple con el 100% de las actividades programadas para el cierre del ciclo escolar.

Por lo anterior, a continuación, se muestra un comparativo de los resultados obtenidos sobre permanencia y éxito académico entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, que demuestran el impacto de la acción tutorial y el trabajo conjunto entre las Coordinaciones.

Tabla 9. Permanencia y Éxito Académico



Fuente: SISTEMA DE GESTIÓN ESCOLAR. SIGE. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico. UNIVDEP.

Conclusiones y recomendaciones del proyecto

Resumen de lo realizado

Una vez definidos con el apoyo de las Coordinaciones Académicas los profesores a ser considerados como tutores, se hizo entrega de la Carta de notificación de asignación al cargo, dando la inducción al PIT y monitoreando el desempeño de sus funciones a lo largo de cada ciclo, así como brindando atención a los casos analizados a Psicopedagogía como resultado del trabajo tutorial, que concluyó con la evaluación de los tutores.

Impacto alcanzado con la implementación del proyecto

Mantener la matrícula de media superior de ambos subsistemas por arriba del 90% de permanencia, asegurando con ello, el éxito académico de la comunidad estudiantil, coadyuvando a la reflexión, el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades blandas para enfrentar con éxito la vida en cualquiera de sus escenarios.

Hallazgos más importantes del proyecto

A lo largo del ciclo lectivo 2020-21, se identifican los siguientes hallazgos:

- Se debe impulsar que los docentes envíen en tiempo y forma sus reportes y bitácoras de trabajo sin importar que la CPEMS se encuentre presente durante todas las clases.
- Se debe sugerir que los docentes sean flexibles con los ejes temáticos y el tiempo asignado para los mismos, puesto que se ha observado que algunas temáticas requieren mayor número de sesiones que otras, dependiendo el interés y apertura de cada grupo.
- No se cuenta con gráfica de evaluación por parte de CPEMS al término del ciclo escolar, debido a que dicha evaluación a tutores se realizó mediante reporte individual vía correo electrónico y retroalimentación verbal a partir de los comentarios de los estudiantes y la autoevaluación del docente tutor.

Recomendaciones para proyectos futuros.

Con la finalidad de revertir los hallazgos en la implementación del proyecto a lo largo del ciclo 2021-2022 se propone:

- Se recomienda que la bitácora se trabaje en un mismo documento en OneDrive, de tal forma que cada docente tutor vaya fortaleciendo la descripción de sus sesiones, semana tras semana, sin tener que generar documentos o formatos nuevos. Se espera que, al término del ciclo escolar, se cuente con un mismo documento que permita visualizar todos los ejes temáticos desarrollados durante el ciclo escolar.
- Sugerir a los docentes que fomenten la participación de todos los estudiantes, en caso de no terminar de desarrollar el tema en una sola sesión se podrá revisar con CPEMS el reacomodo de los siguientes ejes temáticos de tal forma que no quede inconcluso el anterior y puedan participar todos.
- Se sugiere que para el ciclo escolar 2021-2022, se implemente un formulario de Forms para la evaluación de Tutores por parte de la CPEMS, de tal forma que se cuente con tres evaluaciones bajo los mismos ítems: Tutorando a Tutores, CPEMS a Tutores y

Autoevaluación del Tutor. Este documento permitirá una mejor retroalimentación al término del ciclo escolar.

Sin duda alguna el Proyecto Institucional de Tutorías se ha fortalecido a lo largo de los últimos años, pues a través de este modelo de intervención educativa, de acompañamiento cercano, sistemático y permanente para la comunidad estudiantil por parte de los profesores tutores, se han podido generar estrategias para la construcción de aprendizajes de tipo cognitivo, afectivo y social, potenciando sus habilidades interpersonales e impactando directamente en su desempeño académico.

La pandemia marcó un antes y un después en este proyecto, pues a pesar de las limitantes de interacción, resultó imprescindible este espacio semanal para que la comunidad estudiantil se sintiera escuchada, orientada y acompañada a la distancia, llevando a cabo el seguimiento vía remota, adecuando las estrategias didácticas de tal forma que las sesiones virtuales resultaran lo más interactivas posibles y así, no perder el contacto con las y los estudiantes y hacer más llevadero su tiempo en confinamiento.

El Proyecto Institucional de Tutorías se considera un medio para lograr los objetivos institucionales y dar respuesta a los problemas de la comunidad estudiantil, quienes son el centro de interés de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico y así poder incidir en su permanencia y éxito académico. ➤

Referencias/References

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ebbutt, T. (1983). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. CIE, Cambridge Assessment International Education.
- UNIVDEP, (2018). Modelo Educativo Institucional. UNIVDEP, Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Programa Operativo Anual. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Proyecto POC 6.1.9: Tutoría En Media Superior. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Instrumento de Evaluación de estudiantes al proyecto de Tutorías. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Instrumento de Evaluación de Psicopedagogía al proyecto de Tutorías. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Instrumento de Autoevaluación de Profesores Tutores. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Instrumento Bitácora de atenciones individuales de EMS. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Instrumento de Reportes Mensuales de Profesores Tutores EMS. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). Reportes cuatrimestrales de Resultados del Programa Operativo Anual. UNIVDEP. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.
- UNIVDEP, (2021). SISTEMA DE GESTIÓN ESCOLAR. SIGE. Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.

Sobre la autora/About the author

Ana Gabriela Valles Espinosa es Psicóloga, Maestra en Psicopedagogía Escolar, Social y Laboral. Colaboradora en organizaciones de la sociedad civil en materia psicoeducativa: gestión emocional, vocacional, proyecto de vida, habilidades psico-sociales, prevención de conductas de riesgo, rendimiento académico, ambiente escolar y grado de involucramiento en el proceso formativo. La trayectoria como Coordinadora de Psicopedagogía en nivel Medio Superior, le ha permitido promover programas de intervención psico-educativa para contribuir en el desarrollo integral de las y los estudiantes, aunado al acompañamiento a docentes, orientadores y padres de familia, desde un enfoque sistémico.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

La cultura como elemento esencial del desarrollo

Cid Reyes, Erika Noemi

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIVDEP (México)

✉ erika.cid@univdep.edu.mx

ORCID ID: [0000-0003-0938-076X](https://orcid.org/0000-0003-0938-076X)

Artículo recibido: 17 junio 2022

Aprobado para publicación: 15 julio 2022

Resumen

La participación de los ciudadanos en la vida cultural permite a los individuos constituirse como sujetos sociales capaces de generar sus propias estrategias de intervención, mediante la identificación crítica de problemáticas colectivas y cuyo abordaje a través de la acción cultural favorece al empoderamiento de los sujetos en la toma de decisiones, que se caracterizan por buscar el bien común. El ámbito cultural constituye un elemento esencial del desarrollo sostenible en tanto que contribuye a la cohesión social, por lo que es fundamental que los centros educativos generen las condiciones necesarias para garantizar la participación de todos los individuos en la vida cultural.

Palabras clave

Cultura, Desarrollo sostenible, Cohesión social, Comunidad, Participación

Abstract

The active participation of citizens in cultural life allows individuals to constitute themselves as social subjects capable of generating their own intervention strategies through the critical identification of collective problems whose approach through cultural action favors the empowerment of subjects in decision-making. decisions that are characterized

by seeking the common good. The cultural field constitutes an essential element of sustainable development as it contributes to social cohesion, so it is essential that educational institutions generate the necessary conditions to guarantee the participation of all individuals in cultural life.

Key words

Culture; sustainable development; Social cohesion; Community; Participation.

Introducción

La participación activa de los ciudadanos en la vida cultural permite a los individuos constituirse como sujetos sociales¹ capaces de generar sus propias estrategias de organización comunitaria en las que se fundamenta la construcción de una identidad colectiva, es decir, la puesta en práctica de valores y sentidos que les caracterizan como grupo social. Estas formas de organización posibilitan la identificación crítica de problemáticas colectivas cuyo abordaje, a través de la acción cultural, favorece al empoderamiento de los sujetos en la toma de decisiones, mismas que se caracterizan por buscar el bien común.

El ámbito cultural, desde una concepción “totalista”, constituye un elemento esencial del desarrollo sostenible en tanto que contribuye a la cohesión social, por lo que es fundamental generar las condiciones necesarias que garanticen la participación de todos los individuos en la vida cultural, en donde los centros educativos, como promotores del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y económico, tienen un papel trascendental, puesto que deben asegurar la formación de personas con capacidad creativa, innovadora, emprendedora y con un alto compromiso social para poner al servicio de las comunidades sus conocimientos.

El presente artículo propone analizar los aportes de la cultura a las distintas dimensiones del desarrollo a fin de promover, dentro de los centros educativos, su práctica sistemática como un medio para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

De qué hablamos cuando hablamos de cultura

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define a la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las letras y las artes, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2017). Al analizar el concepto, puede identificarse que el ámbito cultural refiere a todo aquello que rodea a los individuos, a todo lo que les representa y les hace representativos dentro de un grupo social determinado, generando un sistema de diferenciación con los otros a través del cual el colectivo de pertenencia crea sus

¹ Personas que se transforman de individuos a actores sociales que definen su actuar a partir de la interrelación y articulación de sus pensamientos, experiencias y expectativas más allá de su categoría social (Tourine, 2002).

propias condiciones de socialización, conformando un imaginario social que deviene en la instauración de modos de vida.

Lo anterior, alude a un concepto generalista de cultura, o “cultura totalista” en el que lo cultural es entendido como todo conocimiento no genético socialmente adquirido, que determina las formas de interacción e interrelación entre individuos y grupos sociales. Siendo así, la cultura está conformada por significados y significantes atribuidos por la sociedad como consecuencia de la interacción entre sus miembros, es decir, surge a partir de la búsqueda social de una respuesta ante la presencia de una problemática o una necesidad colectiva, que debe ser enfrentada a través de dicha interacción, la cual, a su vez, determina los modos de ver, asumir y conocer la realidad.

Desde este contexto, se supera la noción de cultura como un conjunto de obras estéticas que solo aquellos dedicados a determinadas disciplinas -altamente apreciadas dentro del ámbito de lo cultural- tienen la capacidad de producir y que la población en general debe comprender, apreciar y disfrutar de manera pasiva. A este respecto, el antropólogo Esteban Krotz afirma que dentro del análisis científico de la cultura aún existen concepciones equivocadas sobre la naturaleza y las características de los fenómenos culturales que conllevan a delimitar lo que puede o no considerarse como cultura; el autor destaca cinco ideas falsas acerca de “lo cultural”:

1. Se puede tener o no tener cultura. Al restringir la palabra cultura a la denominada *buena educación*, así como a la creación y contemplación estética y analítica de las siete Bellas Artes y la objetivación de estas, se tiene la falsa idea de que solo aquel sector de la población que tiene acceso a ello puede ser denominado culto, por lo tanto, existen personas cultas y personas incultas. Desde el punto de vista antropológico, esta concepción es errónea, en tanto que la pertenencia cultural es el rasgo característico de la condición humana, es decir, todo individuo nace, crece y se desenvuelve en una comunidad determinada de la cual adquiere usos y costumbres que definen su manera de relacionarse con los otros y con el entorno. Afirmar, entonces, que alguien no tiene cultura no tiene sentido.
2. Existencia de jerarquías dentro de la cultura. A partir del concepto de cultura descrito al inicio del presente ensayo, puede entenderse que, en función de los grupos de pertenencia, esta es polifacética y variada, lo que conlleva a la denominada Diversidad Cultural. Al existir esta multiplicidad cultural, surge el impulso de crear condiciones comparativas entre culturas mediante la aplicación de criterios jerarquizados, afirmando que existe la “alta cultura” y la “baja cultura”, preponderando algunas manifestaciones que se cree son superiores contra otras que no lo son. Esta clasificación es falsa en tanto que todas las manifestaciones son gestadas respondiendo a las necesidades de su grupo de pertenencia.
3. Hay culturas “puras” y culturas “mezcladas”. Considerar que existe un mestizaje cultural de connotación negativa y que implica una determinada inferioridad, es una idea falsa, puesto que todas las culturas son producto del imaginario colectivo y del trabajo que todos los seres humanos realizan considerando la interacción dentro de uno o más

grupos sociales.

4. Lo cultural solo se encuentra en espacios dedicados al arte y a la ciencia. Al tener en cuenta que lo cultural es algo consagrado que se relaciona con la *buena educación* y las Bellas Artes, se considera que su objetivación solo puede contemplarse en determinados recintos, sean estos, teatros, museos, galerías de arte, centros educativos y/o bibliotecas. Sin embargo, esto es erróneo pues, al ser la cultura y sus manifestaciones algo vivo que se transforma en el tiempo y el espacio, esta habita, también, la cotidianidad de los individuos.
5. La existencia de la cultura depende del Estado. Aunque los Estados y sus instituciones culturales buscan el cuidado y preservación de la creación cultural especializada y el patrimonio cultural tangible e intangible, es preciso recordar que la reproducción cultural es mucho más amplia que el ámbito de las instituciones, por lo que su distribución no se puede limitar al Estado, sino que se debe considerar a los sujetos sociales como agentes de la propia acción cultural.

De acuerdo con el análisis desarrollado hasta ahora, en el que se identifican elementos clave que contribuyen a un mejor entendimiento del hecho cultural, puntualizando en aquellas falsas acepciones del mismo, puede precisarse que la cultura conlleva un sistema simbólico de valores y prácticas cuyos sentidos son construidos social e históricamente, respondiendo a problemáticas y/o necesidades encausadas en un tiempo y espacio determinado, por lo tanto, lo que se entiende y valora como cultura no es lo mismo en el tiempo histórico y en el espacio social, siendo así, es necesario analizar el contexto en todas sus dimensiones para comprender los distintos significantes de la socialización.

Cultura como detonante de cambio

Asumir el concepto de cultura “totalista”, construido a partir de las relaciones múltiples y simbólicas entre los individuos, posibilita su entendimiento como un detonante de cambio ya que, al producirse y recrearse en la propia sociedad -de manera activa, dinámica y constante- ofrece a la colectividad la capacidad de modificar su realidad a través de la acción cultural², lo que conlleva a la creación, o por lo menos proyección, de una comunidad cohesionada capaz de nivelar tanto las oportunidades como los riesgos de vida de sus miembros. Reconocer la capacidad de transformación social de la cultura, requiere de analizar la interdependencia entre comunidad, colectividad y lo comunitario; la primera se fundamenta en la comunión y exige coherencia a partir de la tradición y la historia, en tanto que la colectividad se asocia a la idea de convivencia en la que se toma conciencia de las tradiciones, historicidad del grupo social y las formas de creación, asumiéndolas como un medio para obtener un fin; por último, lo comunitario refiere a la configuración del *mundo social*, es decir, las formas de analizar y, en función

² La acción cultural se entiende como una forma de acción social relacional con arreglo a fines de intervención de una situación dada, a partir de la generación y/o modificación de las condiciones necesarias para que los agentes conciban sus propios objetivos en el ámbito de la cultura (Orozco, 2019).

de las necesidades colectivas, reconfigurar la realidad, teniendo en cuenta la historicidad del territorio que se cohabita y definiendo, a partir de ello, una identidad colectiva mediante la cual se formulan objetivos comunes que contribuyen a su desarrollo.

Como puede observarse, la apropiación de lo cultural crea un espacio comunitario a partir de la socialización de las formas de convivencia que se basan en el sentido de comunidad. Lo anterior, contribuye a la cohesión social, entendida como un atributo de un grupo que implica que los individuos sientan un alto grado de identidad colectiva, de pertenencia y, en consecuencia, las interacciones entre individuos sean densas, continuadas y no conflictivas. Una sociedad cohesionada es, también, un potencial de cambio en tanto que procura el bienestar común para mejorar la calidad de vida de cada individuo; en tal sentido, la relación entre cultura y calidad de vida se da a partir del hecho de que el contacto continuado con las manifestaciones culturales y el desarrollo de acciones culturales, responde a una necesidad esencialmente humana que se deriva de la condición de individuos que demandan la construcción de formas propias e identitarias de comunicación, expresión y modificación de realidades.

La modificación de realidades a través de la acción cultural demanda promover el *Desarrollo Cultural* a través de políticas culturales que garanticen una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de las personas y grupos con identidades diversas y dinámicas. Lograr el mencionado desarrollo *exige tener en cuenta cinco dimensiones: la libertad de los individuos y las comunidades para expresarse; las oportunidades de los creadores para desarrollar todas sus potencialidades y proyectarlas; la riqueza y la variedad de agentes y actores culturales en un equilibrio entre mercado cultural y espacio institucionalizado por la cultura; la preservación de la memoria a través del patrimonio acumulado; y la preservación del espacio público como lugar de encuentro, diálogo e intercambio comunitario* (AECID, 2018).

En suma, la cultura debe ser considerada como una dimensión fundamental del desarrollo, entendido como un proceso complejo, global y multidimensional que trasciende el simple crecimiento económico para incorporar todas las dimensiones que componen a un individuo en sociedad. Tal como señala la UNESCO, solo puede asegurarse un desarrollo equilibrado mediante la promoción de la Diversidad Cultural como una condición esencial para la paz y el Desarrollo Sostenible.

Cultura, elemento esencial el Desarrollo Sostenible

En 1982, la Organización de las Naciones Unidas, a través de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, afirmó que la cultura atraviesa todas las dimensiones del capital social³, lo que la convierte en el cuarto pilar de desarrollo sustentable. Años más tarde, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ratificó los aportes de la cultura hacia el desarrollo social y económico, integrándola de manera transversal en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Pese a ello, el ámbito cultural, desde el pensamiento económico convencional, continúa siendo

³ El capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una comunidad, no es solo la suma de instituciones que configuran una sociedad, sino que es, asimismo, la materia que las mantiene juntas (Banco Mundial).

excluido, sosteniendo que las actividades y productos culturales no contribuyen a la acumulación del capital ni al crecimiento de la riqueza y que, por el contrario, su consumo representa un gasto superfluo, lo que conlleva a una creciente brecha entre desarrollo y cultura.

Contrario a esa concepción, diversos estudios centrados en la Economía Cultural han desarrollado estrategias de análisis que permiten entender los flujos existentes entre los distintos actores culturales y sus aportes en términos de generación de riqueza, empleo y valor añadido. A este respecto, Luis Bonet señala que el valor de los productos artísticos y culturales se define a partir de criterios distintos a los de la economía liberal convencional, tales como los valores funcionales, simbólicos y emotivos, cuyas repercusiones se observan a nivel económico, social y político. Siendo así, la medición de la cultura no puede limitarse a su contribución económica, sino que debe integrar por lo menos cuatro aspectos diferenciadores: el valor simbólico como determinante del valor de cambio; el *valor de existencia* que implica que las comunidades valoran la propia existencia de los productos culturales; la acción cultural como herramienta de cohesión que impacta directamente en el desarrollo social; y la relación *cultura-identidad* que influye en la corresponsabilidad de los ciudadanos hacia el desarrollo político.

Por ello, considerando que el desarrollo es una condición social, en la cual el uso racional y sostenible de recursos y sistemas naturales coadyuva a crear condiciones que optimizan la calidad integral de los individuos, es necesario reconocer la interdependencia existente entre progreso económico, justicia social y medio ambiente. Esta interdependencia coloca al desarrollo cultural en el centro del desarrollo sostenible ya que cuenta con elementos esenciales en los que se fundamenta la cohesión social, a través de la cual las interrelaciones entre individuos se vuelven más sólidas, continuas y menos conflictivas. La cultura, entonces, se convierte en un pilar para el desarrollo socioeconómico y la reducción de la pobreza ya que brinda las posibilidades de acceso a una existencia intelectual, afectiva moral y espiritual satisfactoria.

Promoción de la cultura en los ámbitos educativos

Hasta ahora, se han analizado las distintas aristas de la cultura que conllevan al reconocimiento de esta como un factor de construcción de ciudadanía, misma que facilita la configuración de la cohesión social que, a su vez, contribuye a la generación de procesos de desarrollo que no solo tienen en cuenta el rendimiento económico, sino también, los valores estéticos, espirituales, artísticos y simbólicos de las comunidades, así como sus formas de convivencia y comprensión del mundo en un espacio y tiempo determinados. Es decir, la cultura como un vehículo para el desarrollo social y comunitario sostenible.

Esta legitimación de la cultura, ratifica la importancia de crear las condiciones necesarias para garantizar la participación de todos los individuos en la vida cultural, en donde los centros educativos, como promotores del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y económico, tienen un papel trascendental, puesto que deben asegurar la formación de personas con capacidad creativa, innovadora, emprendedora y con un alto compromiso social para poner al servicio de las comunidades sus conocimientos. Lo anterior, implica el análisis de la interrelación existente entre cultura, arte y responsabilidad social, fundamentada en el entendimiento de que el mismo ser humano, como ser social, debe ser considerado dentro del propio concepto de desarrollo, ya que cuenta con competencias diferenciadoras tangibles tales como el

pensamiento crítico; el desarrollo de habilidades para crear y objetivar nuevos conocimientos; el sentido de pertenencia; el respeto por la diversidad; entre otros; elementos que deberían ser abordados en plenitud desde la perspectiva de los pilares social, económico y medioambiental, gestionando, a partir de ello, el desarrollo de propuestas de intervención sociocultural que contribuyan a la modificación de las condiciones sociales que hacen posible la existencia de las problemáticas que inhiben el desarrollo.

La conjunción entre los ámbitos educativo, cultural, artístico y de responsabilidad social fomenta entre los educandos procesos de cohesión, transformación y mejoramiento de condiciones sociales, valiéndose del uso racional y sostenible de recursos y sistemas naturales que, mediante la utilización de las tecnologías, promueve la interculturalidad para lograr el desarrollo de proyectos enfocados en el bienestar común. En este tenor, la Coordinación de Difusión Cultural y Responsabilidad Social de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP), implementa, a través del Programa Institucional de Responsabilidad Social y la Comisión de Género UNIVDEP, acciones y políticas institucionales que responden de manera ética, responsable y efectiva a las necesidades sociales, culturales y ambientales del entorno, promoviendo relaciones más equilibradas entre sus áreas de competencia con el objetivo de contrarrestar las desigualdades de origen, nacionalidad, edad, lengua, sexo, género y pertenencia a grupos minoritarios.

A fin de lograr los objetivos establecidos en los programas mencionados, el área responsable interviene a partir de la acción cultural y la implementación de servicios y productos artísticos, desarrollando en los integrantes de la comunidad UNIVDEP una visión crítica de la realidad que les permite intervenir en la solución de los problemas que la aquejan, reconociéndose como agentes de cambio de un futuro sensible a las necesidades de los seres humanos y la fragilidad de nuestro entorno.

Bajo estos preceptos, y tomando en consideración que la promoción de la cultura fortalece el ámbito de la responsabilidad social, así como de la diversidad y el diálogo intercultural, la Universidad ha gestionado, desde 2020, actividades socioculturales enfocadas en la sensibilización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo los principales; Salud y bienestar; Educación de calidad; Igualdad de género; Trabajo decente y crecimiento económico; Reducción de las desigualdades; Producción y consumo responsable; y Alianzas para lograr los objetivos.

A causa de la propagación del COVID-2019, la implementación de dichas actividades se ha dado a través del uso de las TIC's, mismas que han contribuido a la creación de nuevas formas de socialización, en donde *el territorio no se reduce a ser un mero escenario o contenedor de los modos de producción y de la organización del flujo de mercancías, capitales y personas; sino también un significativo denso de significados y un tupido entramado de relaciones simbólicas* (Giménez, 1999). Desde este escenario, en UNIVDEP se promueven nuevas prácticas culturales que, basadas en la cibercultura, fomentan el desarrollo de estrategias tecnológicas, logrando una participación mayormente horizontal en la que los individuos, pese a la distancia, intervienen de forma activa y asincrónica.

Esta forma de apropiación de lo cultural ha dado lugar a la conformación de nuevas comunidades que, desde la virtualidad, retoman aspectos de socialización del entorno físico para

reproducir y resignificar nuevos modos de vida social comunitaria, en donde el proceso cognitivo y el desarrollo de proyectos destinados a responder a las necesidades socioculturales, no se da de manera individual, sino través de la experiencia colectiva, logrando una mayor comprensión de la práctica social y un análisis transversal de las problemáticas que inhiben la sostenibilidad.

Conclusiones

El ámbito cultural, entendido como el conjunto de formas de interacción e interrelación entre individuos y grupos sociales, determina los modos de ver, asumir y conocer la realidad, lo que le da la posibilidad de convertirse en un detonante de cambio puesto que contribuye a la generación de estrategias para la cohesión social.

Desde esta concepción, la cultura es considerada una dimensión fundamental del desarrollo, entendido como un proceso complejo, global y multidimensional que trasciende el simple crecimiento económico para incorporar todas las dimensiones del desarrollo sostenible, siendo así, la medición de la cultura requiere del análisis de criterios distintos a la economía liberal convencional.

Lograr el fin último del desarrollo cultural debe partir de sus contribuciones al capital social, superando la idea de que los objetivos del consumo y la práctica cultural se limitan a la ocupación del tiempo de ocio. En tal sentido, el papel de los centros educativos es fundamental para garantizar la participación de todos los individuos en la vida cultural, formando personas con capacidad creativa, innovadora, emprendedora y con un alto compromiso social que, valiéndose del uso racional y sostenible de los recursos, gestionan proyectos que contribuyen al desarrollo sostenible. ➤

Referencias/References

- Bonet, Luis. (2007). La Economía de la Cultura como disciplina contemporánea. En Economía de la Cultura. Encuentro Académico Internacional sobre La Economía de la Cultura (pp. 17-44). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Maraña, Maider. (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y Perspectivas. España: UNESCO. Extea.
- Rausell, P., Abeledo, R., Carrasco, S., & Martínez, J. (S/F). Cooperación cultural. España: Agencia Española de Cooperación internacional. Ministerio de asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Kliksberg, B. (2000). Capital Social Claves olvidadas del desarrollo. Buenos Aires, República de Argentina: Instituto para la integración de América Latina y el Caribe.
- González Villaruel, Alejandro [Reseña] “Esteban Krotz, La otredad cultural entre utopía y ciencia, México, FCE-UAM, Iztapalapa, 2002, 495 p.”, en Dimensión Antropológica, vol. 33, enero-abril, 2005, pp. 133-137. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1112>.

Sobre la autora/About the author

Erika Noemí Cid es coordinadora de Cultura y Responsabilidad Social en la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)

Evolución del programa de educación ambiental de la UAEMEX derivado del confinamiento y posterior retorno a las actividades presenciales por la emergencia sanitaria COVID-19

Ávila Córdoba, Liliana Ivette

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ liaco7@gmail.com

ORCID ID: [0000-0002-1073-5196](https://orcid.org/0000-0002-1073-5196)

Vera Noguez, Raúl

Universidad Autónoma del Estado de México UAEMEX (México)

✉ raulveranoguez@gmail.com

ORCID ID: [0000-0002-6566-9288](https://orcid.org/0000-0002-6566-9288)

Artículo recibido: 04 julio 2022

Aprobado para publicación: 12 agosto 2022

Resumen

La humanidad en el transcurso del tiempo ha enfrentado múltiples desafíos de naturaleza social, económica, política y ambiental. El reto más actual responde a una emergencia sanitaria, la cual tomó por sorpresa al mundo, que en general, no estaba preparado para comprender y adaptarse a la nueva realidad que implicó el confinamiento obligado. En lo referente a la educación, ésta tuvo que modificar sus currículas y procesos de enseñanza-aprendizaje donde las experiencias áulicas virtuales se convirtieron en una cotidianeidad, que no permaneció ajena a las instituciones de educación superior entre ellas la

Universidad Autónoma del Estado de México. La modificación del paradigma en la educación ambiental es claro ejemplo de esta dinámica, para lo que se necesita implementar cambios en el sentir y pensar de la comunidad universitaria a través de acciones y trabajo multi, inter y transdisciplinario colaborativo que redunde en acciones enfocadas a alcanzar el desarrollo sostenible.

Palabras clave

Educación Ambiental, Educación Superior, Planeación Universitaria, Política Educativa, Problemas Mundiales.

Abstract

Humanity over time has faced multiple challenges of a social, economic, political and environmental nature. The most current challenge responds to a health emergency, which took the world by surprise, which in general was not prepared to understand and adapt to the new reality that forced confinement implied. Regarding education, it had to modify its curricula and teaching-learning processes where virtual classroom experiences became a daily life, which did not remain alien to higher education institutions, including the Autonomous University of Mexico state. The modification of the paradigm in environmental education is a clear example of this dynamic, for which it was necessary to implement changes in the feeling and thinking of the university community through actions and collaborative multi, inter and transdisciplinary work that result in actions focused on achieving sustainable development.

Key words

Environmental Education, Higher Education, University Planning, Educational Policy, World Problems.

Introducción

El devenir histórico de la humanidad ha implicado desafíos de variopinta índole: reyes sociales, crisis económicas, políticas y sanitarias, de los cuales en la mayoría de las ocasiones ha salido adelante.

En ese transcurrir lineal de las cosas, se presupone que el planeta tierra pertenece a los seres humanos quienes asumimos la falsa idea de tener la posibilidad de hacer con ella cualquier cosa. Paradójicamente, en pleno siglo XXI la naturaleza se está encargando de recordar que no es un instrumento al servicio del hombre, más bien se trata de un elemento vivo en coexistencia con éste, y que la irracionalidad de su explotación sí tiene límites. De esta manera, la actual

crisis sanitaria global constituye una expresión fehaciente de la vulnerabilidad de los seres humanos cuya propagación mundial es sin duda, un llamado de atención a los excesos cometidos en su contra (Severiche, Gómez y Jaimes, 2016: 266-281; UAEM-CEDeS: 2021a).

Los millones de contagios y desafortunados fallecimientos debido a la COVID-19 acaecidos a lo largo y ancho del planeta, representan desafíos que obligan de forma inmediata a repensar hacia dónde se dirigen las sociedades y proyectar un viraje en la conciencia de respeto a la naturaleza. Por demás está reconocer la necesidad de un cambio de paradigma, que conlleve el replanteamiento y pertinencia de la educación ambiental para la sustentabilidad con la subsecuente construcción de una nueva relación humanidad-naturaleza (UAEM-CEDeS: 2021b).

Aterrizando en las afectaciones presentadas por la pandemia en lo referente a educación y a manera de contexto, según lo referido por De Garay en 2008, existe una mono disciplinariedad y compartimentación de las prácticas educativas y sociales que implican actitudes mentales que continuamente se aprenden y desaprenden, (Tomado de Pérez-Lindo, 2022: 123,124). En este sentido, la pandemia acaecida en el incipiente 2020, marcó momentos de incertidumbre que obligó a profesores y estudiantes en muchos países como México, a modificar radicalmente sus esquemas de enseñanza-aprendizaje pasando de la total presencialidad (en la mayoría de los niveles educativos) a los ambientes completamente virtuales de inicio, e híbridos (como actualmente persisten), tomando por sorpresa a docentes, alumnos y padres de familia. Bajo las condiciones obligadas de aislamiento social, la virtualización de la enseñanza fue una realidad, de la cual no quedaron exentas las instituciones de educación superior. La adaptación a esta modalidad de enseñanza-aprendizaje resultó más complicada para aquellas unidades de aprendizaje que consideran rutinas procedimentales o de laboratorio, dado que, a pesar de la existencia de software de simulación, el conocimiento adquirido a través de la experimentación vivencial resulta irremplazable.

Contrario a lo anterior, para otras asignaturas (sobre todo aquellas de carácter meramente teórico), la transición fue relativamente más sencilla, como en el caso de los contenidos relacionados con la educación ambiental.

Breve contexto histórico de la educación ambiental.

Específicamente hablando de la educación ambiental, si se consideran sus orígenes a partir del renacimiento, es posible distinguir la preocupación enfocada a la comprensión de la relación educación-ambiente como factor impulsor del desarrollo social. El entorno natural pedagógicamente enfocado, abona aportaciones contribuyentes a provocar o perpetuar cambios educativos que se han visto reflejados en las últimas décadas de los dos últimos siglos (Thomas: 2011: 23), mediante tres enfoques:

La educación acerca de la naturaleza: se refiere a observación del medio ambiente como una fuente de contenidos educativos, en tanto que la educación en la naturaleza valora el entorno como un recurso, contenido y/o metodología que mejora el intelecto y afectos de los alumnos. La perspectiva donde se considera que la educación debe extenderse hacia una sociedad ética

y ecológicamente responsable, corresponde al tercer y último enfoque (Caride y Meira, 2001: 133; Vargas y González, 2016: 41-84).

La educación para el desarrollo sostenible tiene sus orígenes en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia en 1972. En México, el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales perteneciente al gobierno federal, se creó con el fin de impulsar la consolidación de la educación ambiental para la sustentabilidad como política pública en el plano nacional y local, instrumentada con participación multisectorial y de los distintos órdenes de gobierno para lograr una sociedad informada que participe activamente en la toma de decisiones asociadas a la conservación del patrimonio natural y cultural de México (Fernández, 2013; SEMARNAT, 2017).

En ese sentido, las universidades representan para la sociedad el espacio natural de reflexión y generación del conocimiento y se espera que en ellas se gesten las ideas, saberes y tecnologías que impulsen su desarrollo (COMPLEXUS: 2006). Dicho escenario supone que el sistema de educación superior resulte de importancia estratégica para garantizar que el progreso de la sociedad se dé en el marco del desarrollo sostenible contemplando la dimensión social, económica y ambiental, como base de la consolidación de una cultura de respeto e inclusión en armonía con el entorno (OIE-UNESCO: 2003).

Es claro que el reto planteado, requiere de la concurrencia de los diferentes actores tanto dentro de las instituciones de educación superior (IES) como de la sociedad en su conjunto, pues es necesario que las instituciones se ajusten a un entorno muy demandante y que evoluciona con rapidez. El desafío ambiental y el desarrollo sostenible son un claro ejemplo de esta dinámica, donde las universidades necesariamente han de adaptar sus planes de estudio y dinámicas de trabajo (Nieto y Medellín, 2007: 31-42; Aleixo y Azeiteiro: 2018).

A principios de la década de 1990, varias universidades incursionaron en la educación ambiental y promovieron planes y programas ambientales, que en su momento se consideraron innovadores, pero que resultaron poco pertinentes y limitados en su alcance, para finales de esta década se consolidó una visión generalizada para que la educación superior incluyera los postulados de la educación ambiental y participara en tareas de gestión ambiental, dando origen a los planes ambientales institucionales.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su visión del Sistema de Educación Superior al año 2020, propuso que hacia esa fecha, las IES de México integrarían un vigoroso Sistema de Educación Superior, para formar profesionales e investigadores de alto nivel, generar y aplicar conocimientos, extender y preservar la cultura, haciéndolo con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual contribuirá de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad, a través del compromiso efectivo del gobierno federal, los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, así como de los poderes legislativos y la sociedad civil en su conjunto, (ANUIES: 2000), incluidos los aspectos de la educación para el ambiente.

Particularmente, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) no ha permanecido ajena a estos esfuerzos. Más aún, el reto pre y postpandemia, se ha enfrentado con diversas acciones que han derivado en la inserción de aspectos ambientales dentro del currículo del total de los planes de estudio ofertados, así como con un activo programa de investigación en el área, fue posible contribuir a esta evolución a través de la implementación de acciones desde el Programa Institucional de Educación Ambiental que a continuación se presenta.

Programa Institucional de Educación Ambiental (PIEA) de la UAEMéx.

En el tema de gestión ambiental, las diferentes iniciativas universitarias se coordinan en el proyecto “Universidad Verde”, que engloba las acciones adoptadas por la institución, para mitigar los impactos ambientales derivados de sus diferentes actividades, cuyo principal objetivo es desarrollar una cultura ambiental dentro de la comunidad universitaria, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad y contrarrestar el deterioro del ambiente (UAEM-PRDI: 2017-2021).

Programa Universitario de Gestión Ambiental “Universidad Verde”.

La UAEMéx como cualquier organización pública o privada, realiza actividades diversas que producen potenciales impactos ambientales ya que se generan residuos (sólidos urbanos, de manejo especial y peligrosos), así como aguas residuales, con los concomitantes riesgos ambientales para el área circundante; así mismo, se consume energía eléctrica, agua, materiales y productos de limpieza, así como combustibles derivados del petróleo, aspectos que de no manejarlos integralmente, pueden tener impactos negativo en el recursos hídrico, así como en suelo y/o aire.

Como parte de las acciones para responsabilizarse de estos impactos, se busca fortalecer las medidas institucionales que promuevan la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

El primer antecedente institucional para enfrentar esta situación se tiene en el Programa Universitario de Ecología (1997), el cual en su origen integró tres proyectos: Restauración Ecológica, Educación Ambiental y Residuos Peligrosos; éste último se deriva del registro ante la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), de esta Casa de Estudios, como gran generador de residuos peligrosos, dado que, por las actividades de docencia, investigación y servicio, se generan una serie de residuos con características de peligrosidad (CRETIB); es importante señalar que desde 1997 la institución ha dado cabal cumplimiento a la normatividad en la materia y actualmente son 36 espacios universitarios los que generan residuos peligrosos (UAEM-Agenda Estadística 2020).

Por otro lado, desde 1998 se reorientaron las actividades ambientales, incorporándose el Manejo de los Residuos Sólidos; en la apertura programática 2001-2005 del Plan Rector correspondiente, se estableció la meta de operar programas de separación, y comercialización de residuos sólidos en los espacios académicos, desde entonces se opera el proyecto de acopiar, separar,

reducir, reutilizar y valorizar los residuos sólidos reciclables, en apego a la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos, así como al Código para la Biodiversidad del Estado de México.

En 2017 se da la última modificación estructural con la creación de la Dirección de Protección al Ambiente, con la finalidad de fomentar, consolidar y difundir la cultura del respeto, conservación y protección al medio ambiente, así como del uso sustentable y racional de los recursos naturales, a través de la definición de políticas institucionales.

Actualmente, la UAEMéx a través del “fortalecimiento de las medidas institucionales que promuevan el desarrollo sustentable asegura la reducción del impacto ambiental en favor de la Universidad y sociedad”, para lo cual tiene como Objetivo General en este ámbito: “Generar la acción participativa y colaborativa de la comunidad universitaria en materia del cuidado responsable del medio ambiente, con la implementación de un programa y prácticas sustentables que contribuyan a minimizar el impacto negativo al ambiente”. En base a lo anterior establece dos objetivos específicos:

“Desarrollar y aplicar un programa de educación ambiental para la sustentabilidad que permita prevenir, reducir y contrarrestar el impacto ambiental que genera la Institución e implementar prácticas sustentables que ayuden a reducir el impacto ambiental negativo” (UAEM-PRDI: 2021-2025).

De manera general, la Universidad promueve la sustentabilidad de su entorno a través de cuatro acciones fundamentales:

- Capacitación continua (conferencias, cursos, foros y talleres).
- Fomento de la cultura ambiental.
- Difusión de material impreso y electrónico.
- Brigadas Universitarias de Protección al Ambiente.

Alineado con el enfoque de la UNESCO para la Educación Ambiental, el proyecto universitario contempla los siguientes aspectos:

1. Toma de conciencia: enfocado a sensibilizar a la comunidad universitaria sobre los retos y problemas asociados a la preservación del medio ambiente.
2. Conocimientos: propiciar la difusión del conocimiento en temas ambientales como medio para consolidar el interés en el tema.
3. Actitudes: Partiendo del interés por el medio ambiente forjar en la comunidad la voluntad para conservarlo.
4. Aptitudes: guiar a la comunidad para formar aptitudes orientadas a resolver los problemas medio ambientales.
5. Capacidad de evaluación: Establecer un sistema de indicadores para la evaluación de los programas de Educación Ambiental.
6. Participación: desarrollar el sentido de la responsabilidad para adoptar medidas adecuadas (OIE-UNESCO: 2003; UAEM-PRDI 2021-2025; UAEM-PGD 2021-2033)

A través del proyecto “Universidad Verde” se busca generar valor social, con iniciativas a favor del desarrollo sustentable, la educación y el medio ambiente; impulsando la toma de conciencia sobre la necesidad de cambios sociales y ambientales.

Este proyecto institucional, plantea promover el uso eficiente de los recursos en las actividades cotidianas, como un compromiso para generar valor ambiental y establecer un equilibrio entre las consideraciones sociales, ambientales y económicas, con las estrategias rectoras universitarias.

Para alcanzar las metas planteadas, se ha fomentado la estrecha coordinación de las políticas en el mediano y largo plazo, lo que implicó esfuerzos significativos para mejorar la coordinación interinstitucional y la integración de las diferentes acciones encaminadas a dicho fin. En este sentido, la toma de decisiones sobre crecimiento, desarrollo y políticas institucionales ha incorporado consideraciones de impacto y riesgo ambiental, así como de uso eficiente y racional de los recursos naturales, de la misma forma, se ha buscado promover una mayor participación de todos los y las universitarias en este esfuerzo.

Las diferentes acciones contempladas en este proyecto están encaminadas a fomentar la participación de la comunidad en su totalidad y se enmarcan en la educación no formal, mediante actividades co-curriculares que buscan entre otros aspectos:

- Sensibilizar a la sociedad en general sobre el cuidado del medio ambiente a través de acciones como cursos, talleres, campañas y demás actividades de difusión pertinentes con el tema.
- Instaurar proyectos dentro de la institución que promuevan la sustentabilidad ambiental al involucrar el cuidado del agua, energía, clasificación de residuos sólidos, etcétera.
- Fortalecer los planes, programas y líneas de investigación en el ámbito ambiental y de la sustentabilidad como modelo de educación integral.
- Generar vínculos de colaboración con el gobierno y empresas en favor de la sustentabilidad y cuidado del medio ambiente.
- Evaluar el impacto ambiental y de sustentabilidad mediante indicadores que reporten el desempeño institucional (Koremblit, Vilchis y Caicedo, 2022: 143-155).

Dirección de Protección al Ambiente UAEMéx.

La UAEMéx cuenta con una comunidad que supera los 100,000 universitarios y tiene una amplia cobertura en el territorio estatal, está conformada por una estructura académica con 21 facultades y Escuelas de Educación Superior; 16 Unidades Académicas Profesionales y Centros Universitarios y 21 Institutos y Centros de Investigación, desde donde se imparten 84 Programas de Licenciatura y 96 Programas de Posgrado; además, nueve Escuelas de Nivel Medio Superior y 2 Carreras de Técnico Superior Universitario, por lo que, para alcanzar las metas planteadas se optó por organizar el trabajo de gestión ambiental, en los diferentes espacios universitarios, estableciendo brigadas de protección al ambiente, que en la mayoría de los casos están formadas por estudiantes coordinados por un Responsable de Protección al Ambiente, compromiso

que comúnmente recae en integrantes del personal académico o administrativo (UAEM-Agenda Estadística 2020).

La Dirección de Protección al Ambiente (DPA) para el cumplimiento de su objeto y funciones se integra con los siguientes departamentos:

- Departamento de Residuos Sólidos y Peligrosos.
- Departamento de Ahorro de Agua y Energía.
- Departamento de Biodiversidad.
- Departamento de Sustentabilidad.

El Departamento de Residuos Sólidos y Peligrosos tiene como objetivo establecer los lineamientos para que la gestión de los desechos sólidos urbanos y de manejo especial que se generan dentro de los espacios universitarios se desarrolle en apego a las buenas prácticas, limitando su impacto en el ambiente y contribuyendo a su preservación. En el caso de residuos peligrosos se establecen los protocolos para su identificación, almacenamiento temporal y disposición final, en términos de la normatividad aplicable.

Este proyecto tiene un fuerte contenido de educación ambiental que trata de desarrollar y fomentar en los diferentes espacios universitarios la incorporación de actividades encaminadas a la formación de una cultura de consumo que fomente en la comunidad universitaria hábitos que contribuyan a prevenir la generación de residuos, garantizar su adecuada clasificación y reincorporación a los procesos productivos, con un enfoque de economía circular, y en los casos aplicables, su adecuada disposición final.

Destacan dentro de este plan, las distintas campañas encaminadas a la eliminación del uso de unicel en espacios universitarios, así como las de acopio de residuos electrónicos, colecta de medicamentos caducos, composteo y manejo de desechos orgánicos, entre otros.

El Departamento de Ahorro de Agua y Energía promueve el uso eficiente y racional de ambos recursos en las actividades universitarias cotidianas, siendo partícipes del equilibrio que se requiere en las condiciones sociales, ambientales y económicas. Para lograr concientizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de su empleo razonable, se lleva a cabo un programa cultural que mediante actividades de difusión, pláticas, conferencias y talleres busca generar el compromiso de los universitarios.

Adicionalmente y buscando fomentar la eficiencia en el empleo de energía eléctrica, se están llevando a cabo diagnósticos de consumo, mediante la inspección y análisis de los flujos de energía de cada edificio, proceso o sistema, para identificar oportunidades de ahorro energético, por cambio tecnológico y de medidas operativas. Adicionalmente se trata de Integrar criterios de sustentabilidad y eficiencia en el diseño, la construcción, remodelación, mantenimiento y operación de las diferentes instalaciones.

Finalmente, como parte de las acciones encaminadas hacia una transición energética, se han incursionado en el aprovechamiento y aplicación de energías solar y eólica en algunas áreas universitarias.

Adicionalmente se desarrolla el sistema de gestión para el uso eficiente y racional del agua, dentro del cual se reconoce que al interior de los espacios universitarios el recurso hídrico es

necesario para un sinnúmero de operaciones que no necesariamente requieren el grado de potable, por lo que se puede usar una fuente de abastecimiento diferente. Así mismo existe la posibilidad de tratar al agua de fuentes alternas disponibles para cumplir con los requerimientos de ciertos procesos. En este sentido se han habilitado sistemas de captación de agua de lluvia en algunos espacios universitarios.

En los sistemas más básicos, el agua es sometida exclusivamente a un proceso de filtrado y se emplea principalmente en el riego de áreas verdes, en tanto que, en el sistema más desarrollado, se potabiliza para consumo humano e incluso se cuenta un sistema de ultra purificación para su aplicación en ciertos procesos de laboratorio.

Con fines de investigación y extensión también se cuenta con una planta de tratamiento de aguas residuales, donde se desarrollan y evalúan diversas técnicas y metodologías.

El proyecto de Biodiversidad busca impulsar la rehabilitación y conservación de las áreas verdes en los diferentes espacios universitarios, respetando la configuración del medio ambiente y buscando diseños que les permitan ser funcionales, sostenibles y apropiadas para las necesidades ecológicas y humanas. Dentro de las principales acciones destacan:

- Elaboración de un diagnóstico de las características de la vegetación, en los diversos espacios de la institución.
- Sustitución de especies de alto riesgo.
- Creación y conservación de áreas verdes y de masa forestal.
- Formulación de proyectos de rehabilitación de espacios abiertos en los diferentes campus universitarios.
- Manejo de residuos vegetales.

En el Departamento de Sustentabilidad, se engloban las acciones enfocadas a propiciar el desarrollo sustentable de la institución, impulsando políticas de desarrollo sustentable y vinculación Institucional. Favorece la colaboración de la UAEMéx con instancias del sector, con el compromiso corresponsable de participación en acciones de impacto socioambiental.

Fomenta además acciones que se encaminan a la reducción del impacto ambiental en el desarrollo, proyección, diseño y construcción de obras y edificios e instalaciones universitarias, considerando un enfoque de sustentabilidad (UAEM-Plan General de Desarrollo Institucional 2021-2033).

Proyecto “Universidad Verde” ante la pandemia generada por la COVID 19.

Derivado de la contingencia sanitaria generada por el SARS CoV-2 (COVID19) que obligó a la suspensión de las actividades cotidianas y a la implementación de nuevas formas de trabajo, así como, a la adopción de nuevos protocolos para el retorno a las actividades, los trabajos de gestión ambiental también se vieron fuertemente impactados.

A partir de marzo de 2020 y como parte de las acciones adoptadas en la Jornada Nacional de Sana Distancia, se recomendó la suspensión de actividades no esenciales. Ante esta situación la UAEMex decretó la suspensión de actividades presenciales, priorizando el trabajo en línea para reducir el riesgo hacia la comunidad y cumplir con las metas comprometidas.

En el mes de agosto y con el semáforo epidemiológico en color naranja se retomaron parcialmente actividades administrativas, cuidando la sana distancia y las medidas de protección pertinentes. En esta etapa se reiniciaron solo en aquellas áreas donde el teletrabajo no cubría las necesidades de la institución. Otra de las medidas adoptadas fue postergar el inicio del semestre hasta el mes de septiembre, época donde el semáforo epidemiológico en el Estado de México se mantuvo en color naranja optando por conservar en lo posible las actividades académicas a distancia y limitar al 30% de su capacidad las áreas administrativas, con un estricto cuidado de las medidas de protección personal y cuidando en todo momento la sana distancia (UAEM-Lineamientos Universitarios: Preparemos el regreso ante el COVID-19, 2020).

Sin duda la suspensión de actividades dentro de la institución constituyó un reto para el proyecto de gestión ambiental, pues de forma tradicional, en las diferentes actividades a desarrollar se busca incorporar a la mayor cantidad de universitarios posible. En estas circunstancias surgió la necesidad de replantear la operatividad de estos trabajos para en principio lograr las metas de la dirección y adicionalmente, y de mayor relevancia, continuar con el proyecto de educación ambiental universitaria.

La primera acción para este fin fue establecer un medio de comunicación efectivo, entre los integrantes de la dirección, que permitiera continuar con la dinámica de trabajo. Se optó por realizar sesiones virtuales por medio de una plataforma de acceso libre, dentro de las primeras reuniones de trabajo se propuso una lluvia de ideas para continuar desarrollando los diferentes proyectos.

Dentro de los aspectos que se propuso considerar, fue la modificación de los hábitos cotidianos, es decir, que, con motivo del confinamiento, los hábitos de consumo se verían modificados y por tanto la generación de residuos.

Aunado a que la mayor parte del tiempo las personas estarían confinadas, la modificación en los canales de comercialización y las medidas sanitarias para evitar contagios generaron que se emplearan una mayor cantidad de empaques, así como, productos de desinfección, por otro lado, también se consideró la presencia de más residuos orgánicos ya que la mayor cantidad de alimentos serían preparados en el hogar.

Por lo que dentro de las primeras actividades propuestas se realizó la producción y publicación en redes sociales de videos orientados a mantener hábitos de consumo responsable, así como fomentar el reúso y separación de residuos, a la par se realizaron videos demostrativos para la elaboración de una composta doméstica.

De igual forma se buscó aprovechar la disposición de la sociedad, que generó el aislamiento social, a incrementar el uso de vías de comunicación remota para retomar por este medio el programa de educación ambiental, Tanto por medio de mensajes alusivos a la responsabilidad ambiental como de material audiovisual desarrollado para este efecto.

Resalta la edición y promoción del “Manual de Conservación de alimentos”, así como las conferencias virtuales: “Participación Ambiental desde el hogar, y consumo responsable” y “La educación ambiental como herramienta para el cuidado del medio ambiente”, con un alcance de 6,865 personas y 917 interacciones.

Adicional a estas acciones destaca la elaboración y difusión de videos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de los cuales, se buscó llegar a toda la comunidad Universitaria y al público en general. A la fecha de esta publicación se han transmitido un total de 6 videos, logrando 43,830 visitas al sitio.

Con la intención de organizar la participación de la comunidad universitaria en acciones ambientales se impulsó una campaña de acciones ambientales denominada “Eco Potro Retos Universitarios por la Sustentabilidad” del 23 de marzo al 27 de abril de 2020, que alcanzó a 9,000 personas con más de 1240 interacciones, en esta iniciativa se invitó a la comunidad a realizar una serie de retos para el cuidado del medio ambiente, como: Separación de residuos, diseño de compostas, huertos y jardines urbanos, y cuidado de los recursos agua y energía.

Derivado de la aceptación y participación de la comunidad en las acciones desarrolladas y las facilidades que ofrecen las plataformas de información y comunicación para eventos en tiempo real, se planteó el reto de ampliar las acciones de educación ambiental con el apoyo y participación de expertos en diferentes áreas.

Con este enfoque se desarrolló el “Ciclo de Mesas de Diálogo por la Sostenibilidad”, con 5 mesas de discusión (foros) que abarcaron distintas problemáticas ambientales, entre las que destacan:

- Crisis de agua en México: Gestión, Distribución y Tratamiento
- Políticas energéticas: Energías alternativas
- Impacto ambiental en uso de suelo: Cambio y Degradación
- Transversalidad de la Economía Circular en lo ambiental
- Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible

Teniendo en promedio un alcance de 5,800 personas por cada mesa, y un promedio de 85 interacciones.

Ante la reanudación de las actividades académicas, administrativas, culturales, y deportivas luego del confinamiento y con el fin de evitar la propagación del virus SARS-CoV-2, fue necesario establecer lineamientos para orientar las acciones derivadas de las medidas de protección sanitaria y personal. Para lograrlo, se emitieron directrices enfocadas a regular los procesos de generación, recolección, transferencia y disposición final de residuos sólidos derivados de las acciones de prevención y minimización de contagios, en situaciones típicas, así como en presencia del virus; desde una perspectiva integral incluyendo la cuestión ambiental, económica, social y legal, en atención a los alcances y capacidad de respuesta de nuestra universidad. Lo anterior reviste importancia ya que la gestión adecuada de estos residuos es indispensable para contribuir al correcto manejo de la todavía no finalizada emergencia sanitaria que busca contener la propagación de contagios (Gobierno del Estado Libre y Soberano de México, 2020; UAEM-Lineamientos Universitarios: Preparemos el regreso ante el COVID-19, 2020).

En lo referente a otras acciones, del 3 de septiembre al 8 de octubre de 2021 se efectuó el “Foro interdisciplinario para la Sostenibilidad”, con 9 ejes temáticos, cada uno con mesas de discusión (foros), abordando distintas problemáticas ambientales, de las cuales pueden mencionarse:

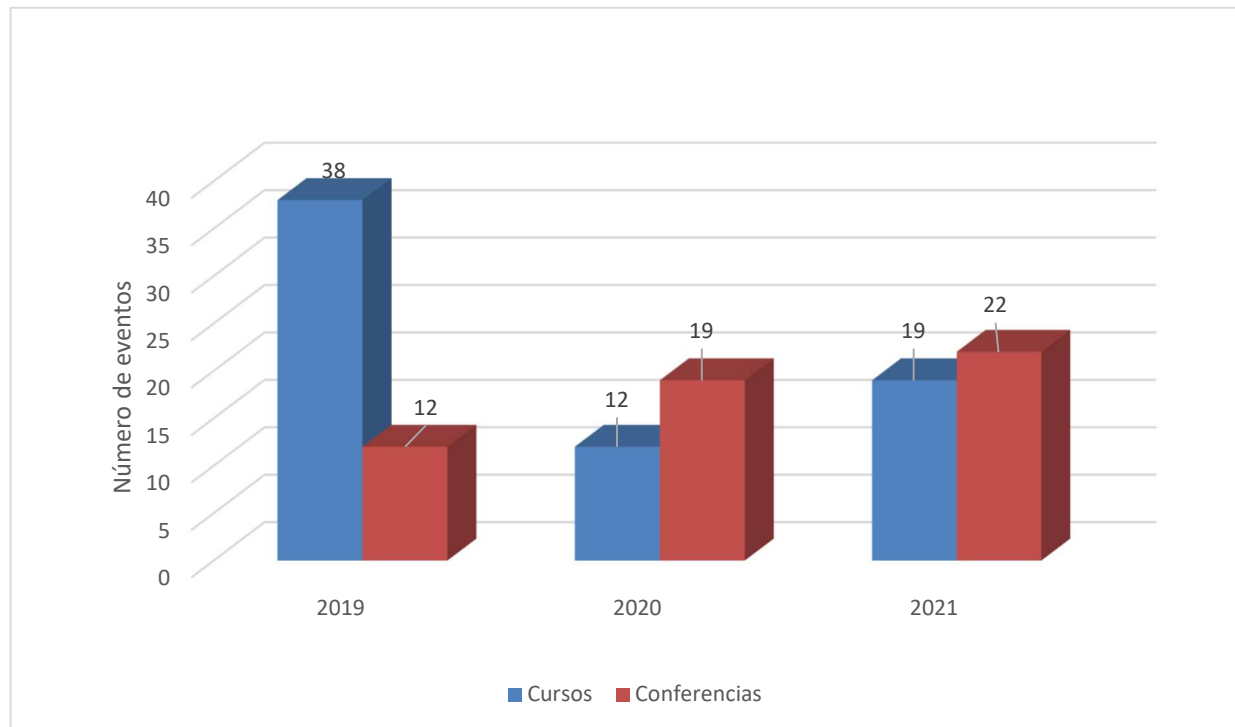
- Áreas verdes urbanas, alternativa para combatir la problemática Ambiental.
- Comercio justo y Economía Solidaria.
- Agua: Calidad, Cantidad, Manejo y Gestión.
- Movilidad Sostenible: transporte público. Viabilidad, huella de carbono.
- Energía: Usos, Distribución y Generación.

El retorno a las actividades académicas de forma presencial se dio de forma paulatina a partir del primer semestre de 2022, por lo que se retomaron también, aquellas relacionadas con la educación ambiental en este formato. No obstante, y dados los alcances que se lograron durante el periodo de confinamiento y las actividades remotas, se tomó la decisión de que aquellas encaminadas a la difusión, capacitación y concientización se realizaran de forma híbrida, es decir, el trabajo se efectúa presencialmente dentro de los espacios académicos y simultáneamente los eventos se difunden a través de la plataforma Teams, (enfocada principalmente a los universitarios) y por Facebook live, buscando una audiencia más amplia.

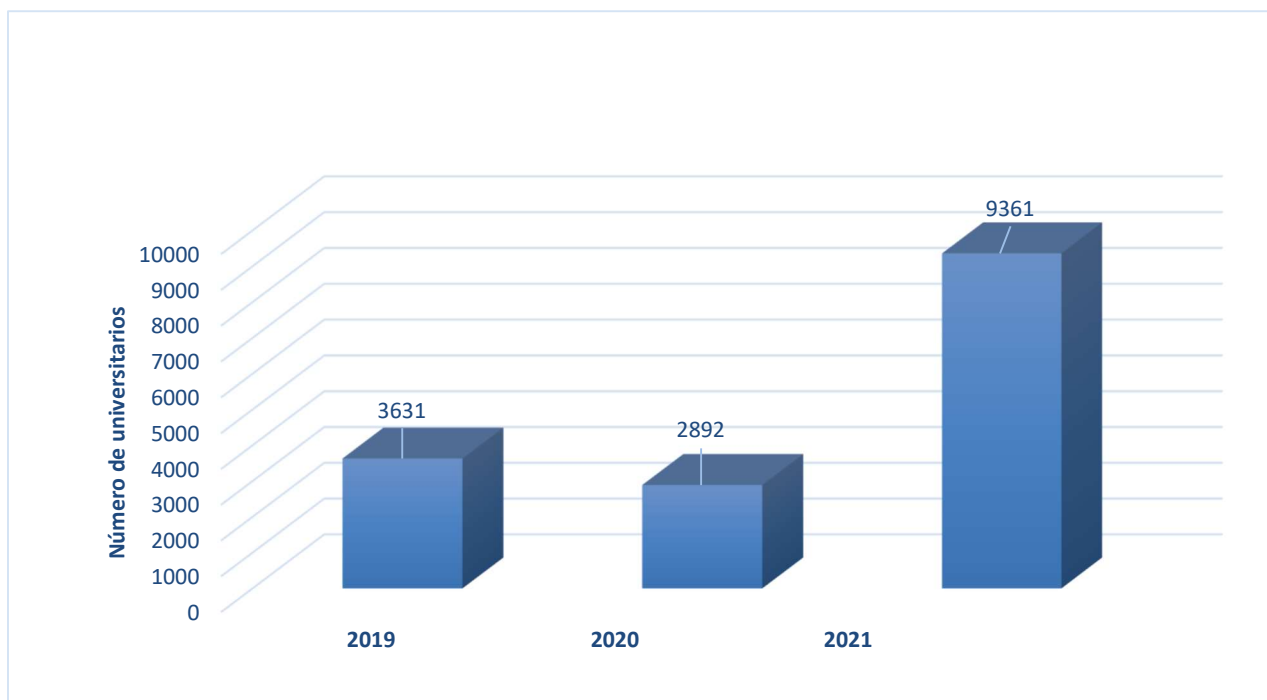
Es importante remarcar que el inicio del trabajo a distancia no fue simple, ya que se contaba con experiencia limitada en la educación remota y en muchos casos se recurrió a la improvisación, situación similar a la que se enfrentaron los participantes de estas actividades. Vale la pena resaltar la capacidad de adaptación de la comunidad universitaria al teletrabajo ya que pasados algunos meses del confinamiento se lograron avances significativos, lo que permitió en 2020 mantener activo el programa institucional de educación ambiental. Como se observa en la figura 1, se organizaron 31 eventos de forma remota, 12 cursos y 19 conferencias, que representan el 62% de lo realizado en 2019.

Para 2021 se aprovechó la experiencia previa y se programaron un total de 41 eventos, 19 cursos y 22 conferencias, que representan el 82% de lo realizado en 2019, sin embargo, se registró un importante incremento en el alcance de estos, pues la participación logró un total de 9361 universitarios, 2.6 veces más que en 2019 y adicionalmente se contó con la participación de no universitarios que en promedio representaron un 30% de la audiencia.

Resulta claro que la cobertura de las actividades por medio de plataformas y redes sociales tiene un alcance mucho más amplio, pues en el año 2019 el promedio de asistentes por evento presencial fue aproximadamente de 73 personas, en tanto que en 2021 se logró una participación de 228 personas en promedio. Aunado al incremento en el número de participantes, también es importante considerar que en los actos en línea es posible tener la colaboración de ponentes de renombre de lugares distantes, pues no se requiere de tiempos y costos de traslado, lo que permite además diversificar los temas que se abordan.

Gráfico 1. Eventos de educación ambiental organizados en la UAEMéx

Fuente: Universidad Autónoma del Estado de México- Agendas Estadísticas, 2019, 2020 y 2021.4

Gráfico 2. Universitarios participantes en Programa Institucional de Educación Ambiental.

Fuente: Universidad Autónoma del Estado de México- Agendas Estadísticas, 2019, 2020 y 2021

Como se mencionó, en el primer semestre del presente año y buscando no perder las ventajas de la comunicación remota se ha venido trabando de forma híbrida, ya que se tiene participación presencial en los diferentes eventos ambientales, pero cuando las condiciones particulares lo permiten también se trabaja de forma remota. Esto ha permitido que durante el primer semestre del presente año, se haya logrado la participación de 3764 universitarios, superior a lo realizado en 2019. Si bien el trabajo combinado de las actividades presenciales y remotas conlleva resolver algunos aspectos técnicos, nos permite aprovechar las ventajas de la presencialidad sin perder los avances en comunicación remota que se lograron durante el confinamiento. Lo anterior se pone de manifiesto en las Figuras 1 y 2, las cuales muestran el número de eventos organizados por la UAEMéx y los participantes en el PIEA respectivamente del año 2019 a la fecha.

Fuera de las tareas encomendadas y llevadas a cabo por la DPA, existen investigaciones con mayor carácter académico-científico, que se han desarrollado en diferentes espacios de la UAEMéx, con el propósito de enfrentar los efectos de la pandemia y de esta manera, responder con pertinencia socio-teórica a la crisis educativa originada por la COVID-19. Una de ellas es la realizada por Alanís, et al., 2022, donde se plantea el compostaje de residuos orgánicos como una práctica emergente en hogares y espacios académicos de la propia universidad durante el confinamiento; en este caso, los autores implementaron un modelo de transición circular con perspectiva de ciclo de vida (ACV) para promover el conocimiento adquirido por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (impartida en Facultad de Planeación Urbana y Regional) y la repercusión en su conducta ecológica en un entorno doméstico, la que fue evaluada a través de encuestas de percepción sobre acciones y actitudes realizadas con respecto al manejo doméstico de los residuos, arrojando el 59% como una experiencia exitosa.

Los resultados obtenidos demuestran que el enfoque de ACV para el tratamiento de los residuos orgánicos, orienta a contrarrestar el impacto ambiental proporcionando un enfoque de economía circular en la gestión integral dentro y fuera de la institución (Alanís, Álvarez y Ávila, 2022: 3-16). En este sentido, la importancia de dicha investigación radica en que de los estudios de ACV mayormente reportados en artículos científicos se encuentran los aplicados a sistemas de manejo de residuos y/o biomasa, promoviendo la producción de productos y co-productos a través de energías renovables o no renovables, como una estrategia de mitigación al cambio climático.

Durante la última década, las evaluaciones a través del ACV para el manejo de residuos, han permitido proyectar tendencias cruciales para la futura toma de decisiones en lo relacionado a las estrategias de planificación, gestión y optimización del manejo de desechos orgánicos, entre otros aspectos de gran trascendencia ambiental (Alanís, 2022: 23-57).

Conclusiones

La experiencia ha mostrado que la educación ambiental no se debe concebir solo como datos e información relacionada con el tema, sino como la base desde la cual se construye una sociedad comprometida con el desarrollo sostenible que considere las dimensiones sociales, culturales,

medioambientales y económicas, ya que solo así se puede aspirar a afrontar con éxito los grandes rezagos sociales como: la reducción de la pobreza, el cambio climático, la equidad de género, la protección de las culturas de los pueblos originarios y por supuesto la restauración del medio ambiente (Sauvé, 2006: 83-101; Severiche, Gómez y Jaimes, 2016: 266-281)

Cabe reconocer que las acciones emprendidas por la UAEMéx hasta ahora han sido insuficientes, por lo que es necesario reforzar el trabajo que se realiza para consolidarnos como un medio para lograr cambios sociales, atenuar el impacto sobre el entorno y conseguir una prosperidad incluyente en la sociedad. Es evidente que lograr cambios radicales en los paradigmas de una comunidad demanda un trabajo multi, inter y transdisciplinario persistente y una de las herramientas más eficaces en este tipo de transiciones, sin duda, es la educación y en particular la educación ambiental. ➤

Referencias/References

- Alanís, R. C., Álvarez, A. G. y Ávila, C. L., (2022). Modelo institucional con perspectiva de ciclo de vida para el tratamiento de residuos orgánicos, *CoPaLa*, vol. 7, núm. 14, enero 2022, pp. 3-16.
- Alanís, R. C., (2022). Análisis de Ciclo de Vida de los residuos orgánicos, generados en los espacios académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tesis Doctoral, Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México, Agosto 2022, pp. 26-57.
- Aleixo, A. M. Leal, S. y Azeiteiro, U. M (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, vol. 172, núm. January 2018, pp. 1664-1673.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Aportaciones de la ANUIES al desarrollo de la educación superior. Disponible en: <https://library.co/article/aportaciones-anuies-desarrollo-educaci%C3%B3n-superior.zw5dm8oz> (consultado: 30 de mayo de 2022).
- COMPLEXUS (2006). Declaratoria del Complexus en el Marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2014. Disponible en: <http://www.complexus.org.mx/Documentos.aspx> (consultado: 02 de mayo de 2022).
- Caride, J. A. y Meira, P (2001). Educación ambiental y desarrollo humano, Barcelona: Ariel.
- Fernández, Antonio (coord.) (2013). La Educación Ambiental en México: Definir el campus y emprender el habitus. México: SEMARNAT-CECADESU/BUAP.
- García-López, I. E., (2022). “Escenarios virtuales durante el COVID-19: cambios educativos en la comunidad de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM”. En: Koremblit, Gabriel, Vilchis, Ivett y Caicedo, Carolina (coords.) (2022). Nueva normalidad y COVID-19: Acercamientos multidisciplinarios en las áreas sociales. Ciudad de México. UAEM/Casa Aldo Manuzio (ALDVS), pp.133-141.
- Gobierno del Estado Libre y Soberano de México (2020) Norma Técnica Estatal Ambiental Emergente Nteae-002-Semagem-Rs-2020, Que Establece las Especificaciones para el Manejo de los Residuos Sanitarios y Residuos Covid-19 Generados o Manejados en el Estado de México. Gaceta del Gobierno, junio 2020, Toluca México.
- Koremblit, Gabriel, Vilchis, Ivett y Caicedo, Carolina (coords.) (2022). Nueva normalidad y COVID-19: Acercamientos multidisciplinarios en las áreas sociales. Ciudad de México. UAEM/Casa Aldo Manuzio (ALDVS).
- Nieto, Luz María y Medellín, Pedro (2007). Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, Abril-Junio, pp. 31-42.

- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2003) “La Educación ambiental: pilar de un desarrollo sostenible”, *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. 33, núm.127, septiembre, pp. 1-17.
- Pérez-Lindo, Augusto (2022). “Prospectiva de la Universidad y Coronavirus”. En: Koremblit, Gabriel, Vilchis, Ivett y Caicedo, Carolina (coords.) (2022). *Nueva normalidad y COVID-19: Acercamientos multidisciplinares en las áreas sociales*. Ciudad de México. UAEM/Casa Aldo Manuzio (ALDVS), pp.121-132
- Sauvé, Lucie (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2006, núm. 41, pp. 83-101.
- SEMARNAT. Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable. Disponible en: <https://www.gob.mx/semarnat/documentos/centro-de-educacion-y-capacitacion-para-el-desarrollo-sustentable> (consultado: 02 de mayo de 2022)
- Severiche, Carlos, Gómez, Edna, Jaimes, José (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible, *Telos*, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, pp. 266-281.
- Thomas, Rosalba (2011). *Educación ambiental para la sustentabilidad orientada al cambio y la innovación en educación superior*. México: Universidad de Colima.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2020). *Agenda Estadística 2020*. Disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2020/AE2020.pdf> (consultado: 30 de mayo de 2022).
- Universidad Autónoma del Estado de México (2021). *Agenda Estadística 2021*. Disponible en: <http://web.uaemex.mx/universidatos/AE2021/indiceAE21.html> (consultado: 22 de agosto de 2022).
- Universidad Autónoma del Estado de México (2017). *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2017-2021*. Disponible en: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PRDI_2017-2021.pdf (consultado: 30 de mayo de 2022).
- Universidad Autónoma del Estado de México (2020) *Lineamientos Universitarios, Preparemos el regreso ante el COVID-19, de la Universidad Autónoma del Estado de México*. *Gaceta Universitaria*. Núm. Extraordinario, mayo 2020, Toluca México.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2021). *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2021-2025*. Disponible en: <https://www.uaemex.mx/pgd-2021-2033-y-prdi-2021-2025.html> (consultado: 30 de mayo de 2022).
- Universidad Autónoma del Estado de México (2021). *Plan General de Desarrollo Institucional (PGD) 2021-2033*. Disponible en: <https://www.uaemex.mx/pgd-2021-2033-y-prdi-2021-2025.html> (consultado: 30 de mayo de 2022).
- Universidad Autónoma del Estado de México-Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS) (2021^a). *Memorias del 7º Simposio Nacional y 1º Internacional de Sustentabilidad: “Retos y Desafíos de la Sustentabilidad frente al COVID 19”*, 17 y 18 de junio de 2021, Toluca, México.

Universidad Autónoma del Estado de México-Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS) (2021b). Memorias del 8º Congreso Internacional de Sustentabilidad y 3er Congreso Binacional México Perú de Sustentabilidad: “La Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Turbulencias e Incertidumbres en Tiempos de Pandemia”, 24-26 de noviembre de 2021, Toluca, México.

Vargas, Hilda y González, Emma (coords.) (2016). Educación Ambiental transversal y transdisciplinaria: una visión decrecentista desde la Ética, la Cultura de Paz y el Diálogo de saberes para una Calidad de vida no-violenta. México, D.F.: Torres Asociados.

Sobre los autores/About the authors

Liliana Ivette Ávila Córdoba. Facultad de Ingeniería. Universidad Autónoma del Estado de México. QF.B., Maestra y Doctora en Ciencias Ambientales por la Facultad de Química de la UAEMéx; Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ingeniería y Encargada del Despacho del Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS) de la misma institución. Investigadora y autora de artículos científicos, así como de capítulos de libros, todos publicados internacionalmente. Raúl Vera Noguez, Facultad de Ingeniería Universidad Autónoma del Estado de México, Ingeniero Civil y Maestro en Ingeniería por la UAEMéx. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ingeniería y director de Protección al Ambiente de la misma institución. Secretario Técnico del Consorcio Mexicano de Instituciones de Educación Superior para la Sustentabilidad (COMPLEXUS). Vocal Suplente del Comité Estatal de Normalización Ambiental de la SMA Estado de México.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)