

Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19

Emerging Pedagogies developed for higher education from the covid-19 curfew

Liliana Lira López* | Alejandro Uribe López**

Recepción del artículo: 29/09/2021 | Aceptación para publicación: 06/01/2022 | Publicación: 30/03/2022

RESUMEN

La investigación tuvo el objetivo de identificar los aprendizajes por experiencia desarrollados en docentes y estudiantes durante el confinamiento por la pandemia, en los meses de enero a junio de 2020. El diseño metodológico fue mixto, distribuido en dos etapas: una cuantitativa, en la que se aplicó una encuesta a una muestra no aleatoria por conveniencia en seis universidades del país, y una cualitativa, en la que se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesores que tuvieran experiencia en las modalidades presencial y virtual (esta última provocada por el confinamiento). A partir de la perspectiva sistémica sobre lo emergente, los resultados permitieron comprender a las instituciones y a los docentes como gestores del conocimiento. Se muestra cómo los actores lograron un equilibrio en sus estructuras organizacionales y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien el estudio se realizó en universidades del sistema de educación privada y se limitó a recuperar la experiencia del aprendizaje producida por la transición de lo presencial a lo virtual, los hallazgos aportan al campo pedagógico generado durante esta crisis, respecto a las mediaciones en línea y las estructuras organizacionales eficientes, centradas en el aprendizaje.

Abstract

Presenting the results had the goal was to identify the knowledge obtained by the experience of teachers during the confinement for the pandemic, in the months of January to June 2020. The methodological approach was a mixture of two stages: The first one was quantitative, in which a survey was carried out on a suitable non-random sample on six universities within the country. The second one was qualitative, in which semi-structured interviews were carried out on teachers that have experience on both regular learning and distance learning modes caused by the lockdown. The results, from a systemic perspective on the emergent situation, allowed us to recognize the institutions and teachers as knowledge managers. We can observe how the actors managed to bring balance to their institutional structures, as well as to the teaching and learning processes. Notwithstanding the fact that this research was carried out on private universities and that only the learning experience acquired by the transitioning to distant learning was retrieved, the findings contribute pedagogical field create in the crisis, regarding the efficient learning-oriented measurements and organizational structure.



Palabras clave

Pedagogía emergente; educación superior; educación en línea



Keywords

Emerging pedagogy; Higher education; Distance e-learning



INTRODUCCIÓN

La urgencia del sistema educativo por responder a la contingencia sanitaria debido a la covid-19 encontró en la enseñanza virtual la posibilidad de mantener el vínculo entre la institución y los padres de familia, así como entre los docentes y los estudiantes. Esta transición obligó casi de manera irreflexiva a trasladar el espacio físico sincrónico a lo virtual, sin implicar la comprensión de la distinción pedagógica respecto a cuáles contenidos priorizar, cómo y para qué; no obstante, a pesar de esta situación se lograron desarrollar nuevos aprendizajes.

Si bien la pandemia afectó a toda la población (sin importar su nacionalidad, nivel educativo, ingreso o género), las consecuencias que se expe-

rimentaron fueron diversas, impactando mayormente a los grupos vulnerables. La crisis visibilizó las múltiples deficiencias y la desigualdad entre los sistemas educativos, en tanto que las medidas educativas adoptadas para afrontar la transición de la presencialidad a la virtualidad en las escuelas se centraron en la implementación de herramientas de aprendizaje en línea, en la mayoría de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Las plataformas en línea fueron mayormente empleadas durante el cierre de las escuelas para impartir clases virtuales con profesores en tiempo real, en conjunto con otras herramientas de aprendizaje en línea. En educación básica hubo tendencia a las transmisiones de contenido educativo por televisión para continuar con

el aprendizaje de los estudiantes (Schleicher & Reimers, 2020). En México se activó el servicio telefónico Tu maestro en línea, el cual ofreció asesoría personalizada a los estudiantes (Schleicher, 2020). Respecto a la capacitación docente, gran parte de los cursos se realizaron en línea y trataron acerca del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para potenciar los aprendizajes.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) mencionó que la mayoría de los países miembro (29 de 33) establecieron formas de continuidad para los estudios en diversas modalidades a distancia. Se destacó el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje asincrónico en 18 países, mientras que en 23 países se realizaron transmisiones de programas educativos a través de la radio y la televisión. Ante esto, el ministerio tuvo que planificar y adaptar nuevamente los procesos educativos, así como ajustar su práctica ordinaria a metodologías virtuales.

En la reunión ministerial de alto nivel, realizada en marzo de 2021, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) destacó –un año después de la pandemia provocada por la covid-19– que cerca de la mitad de los estudiantes del mundo aún se veía perjudicada por los cierres de las escuelas (parciales o totales), y pronosticó que más de 100 millones de niños se encontrarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura como resultado de esta crisis. De acuerdo con los datos del Instituto de Estadística de la Unesco sobre el monitoreo de cierre de escuelas por la covid-19, en México se ha afectado a 37 589 611 estudiantes: 4 942 523 de preescolar, 14 182 288 de primaria, 14 034 522 de secundaria y 4 430 248 de educación terciaria o superior. Por lo anterior, la Coalición Mundial por la Educación, que cuenta con 160 miembros, identificó tres temas de trabajo prioritario: género, conectividad y docentes (Unesco, 2020).

En este sentido, la digitalización se posiciona como un recurso básico necesario para que la

educación sea un bien común. A nivel nacional, en este período de crisis surgieron múltiples foros, seminarios, webinarios y diversos encuentros en línea dispuestos a reflexionar sobre las experiencias al cambiar de la presencialidad a la virtualidad. Esta transición no puede ser reconocida como “aprendizaje en línea”, ya que el diseño de este tipo de experiencias requiere una planeación específica y profunda sobre el proceso de aprendizaje. Means, Bakia y Murphy (2014) mencionan que existen nueve dimensiones para la construcción de estas experiencias, como la modalidad, el ritmo, la proporción alumno-instructor, la pedagogía, los roles del instructor y del alumno, la sincronización de la comunicación en línea, el papel de las evaluaciones en línea y la fuente de comentarios, lo que complejiza el diseño de los cursos para docentes que no han trabajado con estos modelos.

El modelo educativo universitario se trasladó a la propuesta pedagógica de *emergency remote teaching* (Hodges *et al.*, 2014), que tuvo como objetivo trasladar los cursos presenciales a experiencias de trabajo virtual durante el tiempo de emergencia, lo que permitió que la propuesta educativa se adaptara a los problemas contextuales provocados por la covid-19. Esta preocupación motivó el surgimiento de estudios dedicados a sistematizar la experiencia de docentes y estudiantes durante la etapa de transición o de incorporación de la tecnología a la práctica educativa. Si bien la educación en línea ya existía, la realidad muestra que no se encontraba en los esquemas de acción, ni en los usos y las costumbres de la práctica educativa presencial.

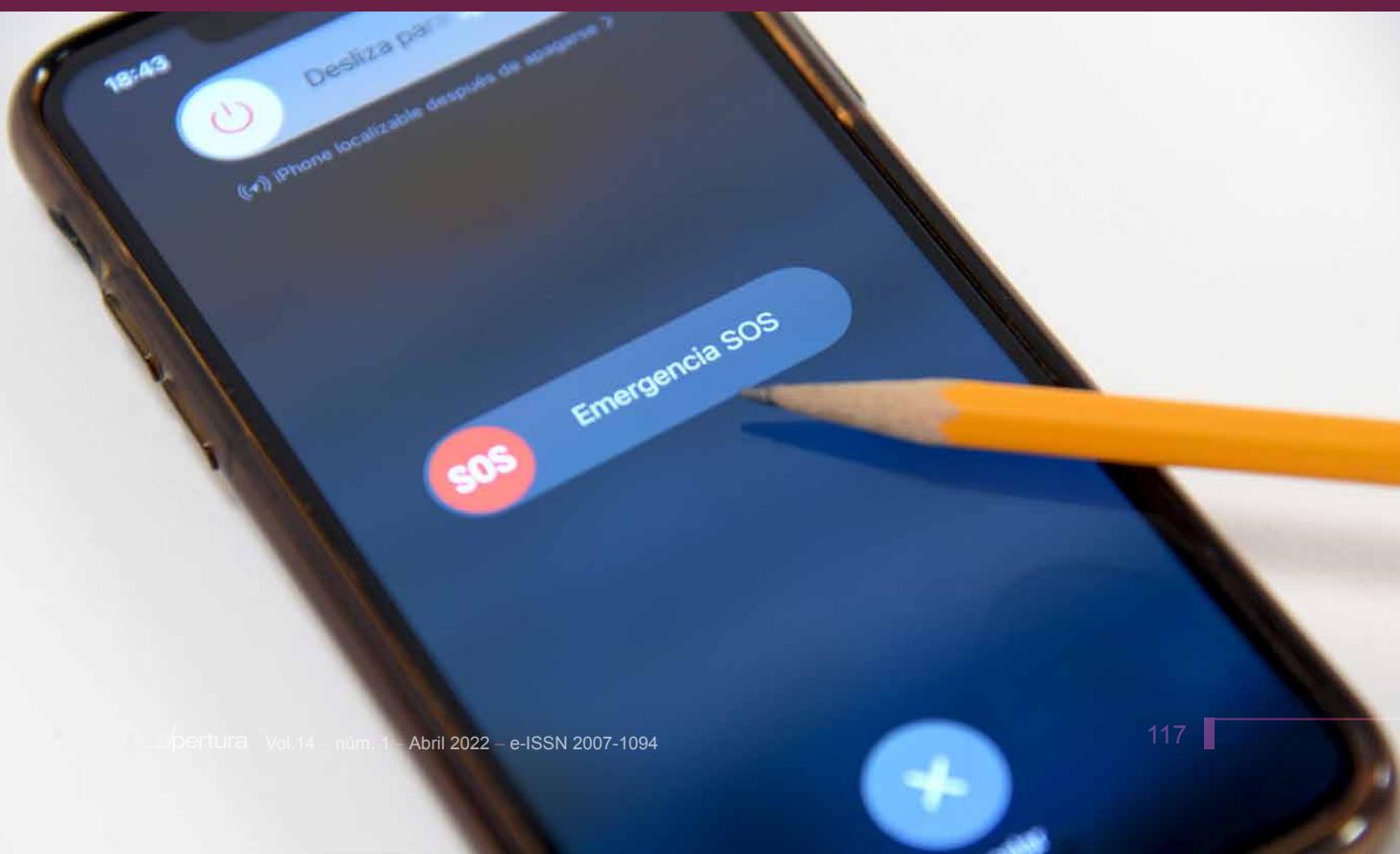
El Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (GIESuC), liderado por Juan Carlos Silas y Sylvia Vázquez (2020), realizó un estudio sobre esta transición obligada en México. Los autores analizaron las condiciones para afrontar esta modalidad en estudiantes y docentes de instituciones de educación superior privadas. Asimismo, en el libro *Educación y Pandemia. Una visión académica* (IISUE, 2020),

coordinado por Hugo Casanova, se presenta una compilación de 35 aportaciones de académicos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), quienes investigaron el impacto en la educación durante el confinamiento. Debido a que estas condiciones son un fenómeno reciente, su análisis se elaboró a nivel reflexivo sobre el período de transición obligada a la virtualidad.

En este contexto, donde la educación virtual remplaza a la presencial, se presenta un proceso de instalación y aprendizaje. A pesar de la tensión que plantea la pandemia (Silas y Vázquez, 2020), y de las reflexiones académicas compiladas por Casanova, los docentes se han formado por experiencia, discriminando y generando grados de hibridación. El profesorado usó múltiples herramientas tecnológicas, con lo cual la práctica educativa se transformó respecto a lo que usualmente se realizaba. En este sentido, dejó de pensarse en la educación en línea con prejuicios o estigmas de niveles bajos de eficacia, a diferenciar los objetivos y alcances de las distintas herramientas tecnológicas y las aplicaciones en las plataformas digitales. Un concepto fundamental para explicar este tránsito es “lo emergente”, que se refiere a

la auto-organización de los sistemas complejos capaces de ordenarse espontáneamente y lograr una adaptabilidad funcional para que se opere de forma continua con las mediaciones culturales desarrolladas e incorporadas en los sujetos. Las teorías que fundamentan esta afirmación son: la sistémica, a través de los conceptos de autopoiesis de Maturana, la adaptabilidad funcional de Luhmann y la mediación del constructivismo socio-cultural de Vigotsky.

Desde la perspectiva sistémica, “lo emergente” es una propiedad de los sistemas complejos que se produce durante los procesos y los comportamientos caóticos que no pueden predecirse o comprenderse completamente, ya que estos ejercen funciones no lineales y difusas. Se genera como una capacidad del sistema para ordenarse espontáneamente y lograr una adaptabilidad funcional. En este sentido, las acciones pedagógicas emergentes surgen de los límites de las posibilidades dentro del sistema educativo para que este funcione correctamente. El concepto *autopoiesis*, propuesto por Maturana y Varela (1995), es utilizado para referirse al automantenimiento del sistema, mientras que para Luhmann (1996) representa la posibilidad de operación funcional del sistema.



El desequilibrio sobre lo que se consideraba usual del sistema educativo pone en tensión al paradigma y al sistema existente. Ante esta situación se modificó el papel del docente y la organización escolar: este ya no representa el centro de la enseñanza y la escuela es el único espacio para generar aprendizajes. Visto así, “la pedagogía emergente actuó ante lo imprevisto; al interrumpir y cambiar la dirección del trabajo en el aula localmente situada” (Gallagher y Wessels, 2011, p. 239, citados en Salazar y Torres, 2014).

Anteriormente, las distintas formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula se identificaban como prácticas de innovación educativa, lo cual difiere de las pedagogías emergentes analizadas en este estudio debido a su enfoque sistémico, producto de un proceso autopoético que, en resumen, se refiere al aprendizaje del sistema (la gestión realizada en la organización escolar y a las mediaciones efectuadas por los docentes) para continuar con sus operaciones.

Las pedagogías emergentes permiten comprender los cambios en la gestión y en la práctica docente respecto al aprovechamiento de las posibilidades educativas de los recursos disponibles en su contexto, que median la relación entre el docente y los estudiantes. Esto explica una variación en el rol de estos actores y en el uso de las herramientas proporcionadas por su sistema o entorno cultural.

Las acciones pedagógicas emergentes permiten generar aprendizajes que coexisten paralelamente a las prácticas educativas prescriptivas, que no solo cumplen con lo solicitado por la organización institucional, sino que logran un modo de organización de impacto debido a la experiencia obtenida en respuesta a la necesidad en la nueva producción de aprendizajes. De acuerdo con Salazar y Torres (2014), esto refiere a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las cuales se producen ante los cambios epistemológicos y axiológicos en los modos de generar conocimientos, habilidades y valores.

El autor Elías Norbert (2008) analiza cómo se producen las transformaciones en las costumbres humanas y sostiene que hay una correspondencia de su cambio en la estructura de las relaciones entre las personas (desde su estructura psíquica). El lenguaje es un ejemplo de estas mediaciones culturales (numérico, musical, de escritura y al que se suman las TIC), y se utiliza mediante prácticas organizadas de forma sociocultural. Así, las mediaciones están presentes en la estructura psíquica o cognitiva de los educadores y se enmarcan en aquellos medios, instrumentos, estrategias, acciones, relaciones o herramientas que utilizan intencionalmente para construir aprendizajes.

Es por ello que esta investigación, Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19, partió del supuesto de que en la transición obligatoria de la presencialidad a la virtualidad, los docentes aprendieron y se formaron por experiencia, la cual, una vez recuperada sistemáticamente, puede contribuir a comprenderla como una pedagogía emergente, otorgando pautas didácticas y nuevas formas de trabajo para aprovechar los medios utilizados en el marco de una nueva cultura de enseñanza. En este sentido, la pregunta guía del estudio fue: de las prácticas educativas y organizacionales, ¿qué refieren los docentes y estudiantes como elementos que intervienen en el logro de aprendizajes durante la pandemia provocada por la covid-19? El objetivo fue comprender los elementos que conforman una pedagogía emergente a partir de los aprendizajes desarrollados por las mediaciones y la gestión institucional implementada.

METODOLOGÍA

El estudio realizado fue mixto y se obtuvieron datos tanto cuantitativos como cualitativos (Creswell y Plano, 2017). La estrategia utilizada fue secuencial en dos etapas, la primera fue

cuantitativa y constó de una encuesta que tuvo por objetivo realizar un diagnóstico sobre los medios más utilizados y la valoración de su pertinencia. Para esto se empleó un cuestionario diseñado en formato digital a través de la herramienta Google Forms, que se aplicó a docentes y estudiantes del sistema universitario marista, en México. Las universidades participantes fueron: la de Ciudad de México, la de San Luis Potosí, la de Querétaro, la de Valladolid (en Morelia) y la de Guadalajara. Se obtuvo un total de 812 respuestas (377 docentes y 435 estudiantes): 337 de la Universidad Marista de Querétaro, 107 de la Universidad Marista de San Luis Potosí, 100 de la Universidad Marista de la Ciudad de México, 110 de la Universidad Marista de Guadalajara y 158 de la Universidad Marista Valladolid en Morelia. La selección de la muestra fue no aleatoria, por conveniencia y totalmente voluntaria.

La segunda etapa fue cualitativa, en la cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas en grupos focales compuestos por profesores que tuvieron experiencia en la modalidad presencial y en la virtual (provocada por el confinamiento); además, se aplicaron entrevistas en el área de gestión. El objetivo fue recuperar la experiencia docente sobre el aprendizaje y los gestores en los cambios de su función. Las preguntas fueron motivadas por la información obtenida en la etapa cuantitativa, y se trató de un proceso complementario: la primera fase ayudó en la descripción de las condiciones generales sobre los medios utilizados y la segunda profundizó en datos significativos, identificados como tópicos en la parte cuantitativa. La narrativa de las entrevistas se sistematizó de manera cualitativa-inductiva.

RESULTADOS

Mediaciones para el aprendizaje

El concepto *mediación* es fundamental en la teoría sociocultural, cuya premisa para lograr

el aprendizaje se sustenta en la interacción. De acuerdo con Vigotsky (citado en Hernández, 1998), la mediación es un problema epistemológico que se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, compuesto por el sujeto, el objeto de conocimiento y los instrumentos o artefactos culturales. Asimismo, se identifica como un planteamiento dialéctico-contextual, por lo que la mediación cultural impacta en las funciones psíquicas y en la conciencia. Como ya se mencionó, un ejemplo de estas mediaciones es el lenguaje.

Desde esta perspectiva, las mediaciones para el aprendizaje se entienden como aquellos medios, instrumentos, estrategias, acciones y herramientas tecnológicas utilizadas intencionalmente para construir aprendizajes. Con frecuencia, este supuesto es cuestionado en la educación a distancia por su carácter unidimensional y vertical de las herramientas de la Web 2.0 (Ramírez y Chávez, 2012). No obstante, el presente estudio sostiene el planteamiento interaccionista, ya que se fomenta la interacción en las plataformas colaborativas tanto del docente con los estudiantes, como entre los pares estudiantes.

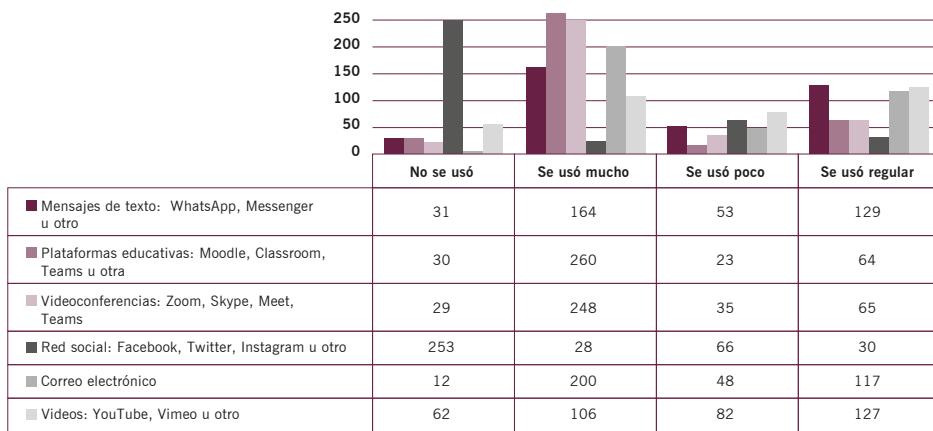
Datos cuantitativos

En total se obtuvieron 377 respuestas de los profesores, que muestran un uso general de los medios tecnológicos, el nivel de contribución y la valoración del impacto en el aprendizaje. En la gráfica 1 se observa que las TIC más utilizadas por parte de los docentes fueron las plataformas para el aprendizaje asincrónico (como Moodle o Classroom), con un total de 260 respuestas (68.96%); seguido por las videoconferencias (Zoom, Google Meet, Skype y Microsoft Teams), con un total de 248 respuestas (65.78%), lo que se significa que hubo una combinación casi equilibrada entre lo asincrónico con lo sincrónico. En cambio, un porcentaje similar refiere que las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram se emplearon en menor medida con fines educativos (253 respuestas, 67.10%).

En la gráfica 2 se señala el nivel de impacto que, a juicio de los docentes, tuvo el medio donde los estudiantes aprendieron. La videoconferencia obtuvo el mayor porcentaje (247 respuestas, 65.51%). Por su parte, 150 (39.78%) opinaron que el impacto de las actividades en foros de discusión, wikis y otras herramientas de las plataformas fue regular, frente a 119 (31.56%) que lo consideran

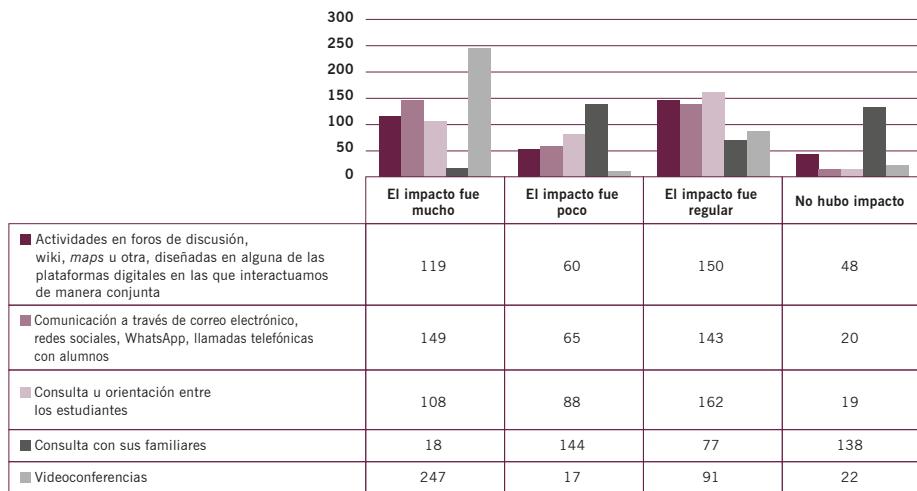
alto. La consulta u orientación entre los estudiantes tuvo un impacto regular para 162 (42.97%). En tanto que en la interacción con familiares, 144 (38.19%) encontraron poco impacto, mientras que 138 (36.60%) refieren que no tuvo impacto alguno.

En la gráfica 3 se muestran las fuentes de información utilizadas con fines educativos por los docentes: documentos y libros existentes en casa,



Gráfica 1. Frecuencia del uso de los medios tecnológicos con fines educativos por parte de los docentes.

Fuente: elaboración propia.



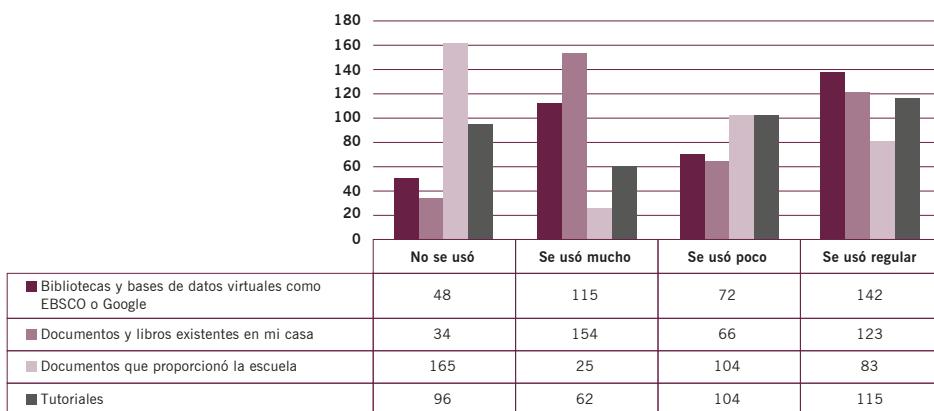
Gráfica 2. Nivel de impacto del medio por el que aprendieron mayormente los estudiantes, a juicio de los docentes.

Fuente: elaboración propia.

con un total de 154 (40.84%); bibliotecas y bases de datos virtuales, con 115 respuestas de mucho uso (30.50%) y 142 de forma regular (37.66%); mientras que 165 (44.56%) refieren no haber utilizado los materiales que proporcionó la escuela y 115 (30.50%) señalaron que emplearon tutoriales de forma regular.

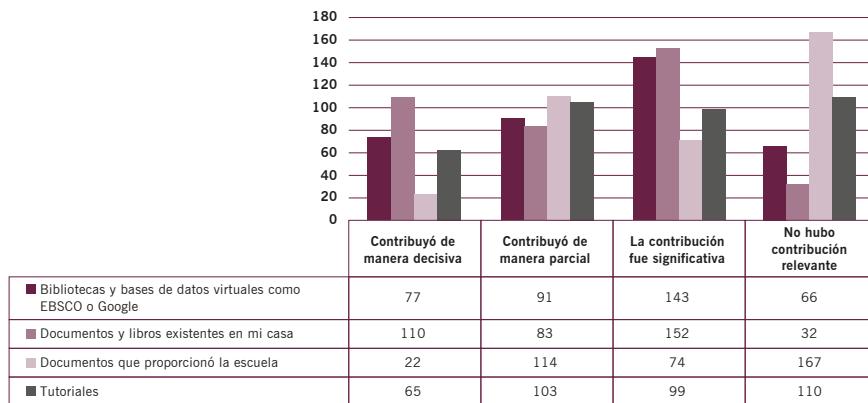
En la gráfica 4 se muestra el nivel de contribución de las fuentes de información utilizadas en la práctica docente. Se identifica que 110 profesores

(29.17%) refieren que los documentos y los libros existentes en casa contribuyeron de manera decisiva, mientras que 152 (40.31%) consideran que su aporte es significativo. Respecto a las bibliotecas y las bases de datos virtuales, 143 (37.93%) expresaron que contribuyeron de manera notable. Para 167 (44.29%) los documentos que proporcionó la escuela no tuvieron una contribución relevante, misma opinión que compartieron 110 (29.17%) respecto a los tutoriales.



Gráfica 3. Frecuencia del uso de fuentes de información con fines educativos por parte de los docentes.

Fuente: elaboración propia.



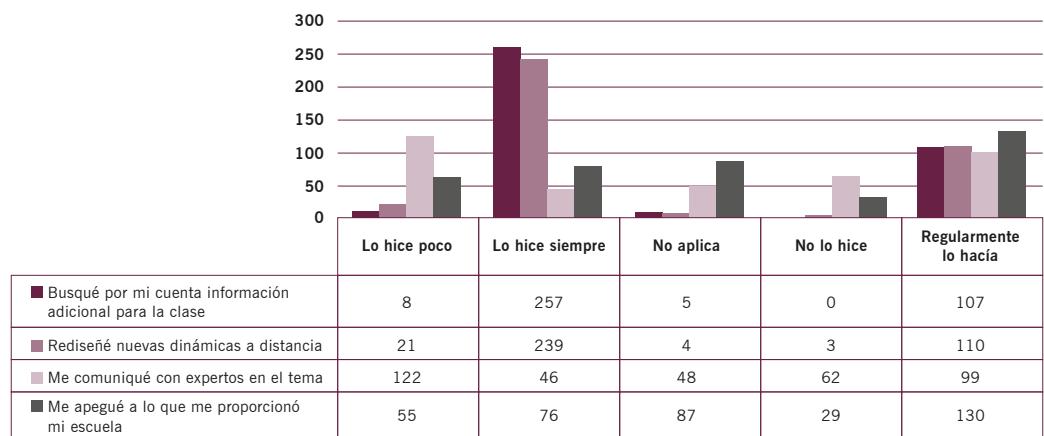
Gráfica 4. Nivel de contribución de las fuentes de información utilizadas.

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 5 se observa la frecuencia de las actividades realizadas por los profesores para llevar a cabo sus clases y facilitar el proceso de enseñanza. Se encontró que 257 docentes (70.82%) refieren que siempre buscaron información adicional por su cuenta para complementar su clase, mientras que 107 (28.38%) lo hacían regularmente. Además, 239 (63.39%) mencionan que diseñaron nuevas dinámicas para sus clases a distancia de forma constante, y 110 (29.17%) de manera regular. Solo 130 (34.48%) se apegan a lo que proporcionó la escuela de forma regular, y 122 (32.36%) buscan comunicarse con expertos en el

tema en menor medida, lo que refleja autonomía para resolver situaciones relativas a su función docente, así como la disposición para diseñar dinámicas pedagógicas distintas o nuevas.

Dentro de las preguntas abiertas de la encuesta realizada, los docentes señalaron los factores principales por los que consideran que las herramientas tecnológicas fueron significativas para el aprendizaje (ver tabla 1). Asimismo, se expresan algunas fortalezas personales y profesionales que detectaron al desempeñar su práctica y que les permitieron resolver problemas (ver tabla 2).



Gráfica 5. Frecuencia de las actividades realizadas por los docentes para facilitar el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Factores que determinan el nivel significativo de las herramientas tecnológicas

La interacción con los alumnos y las posibilidades de hacer la clase dinámica	La condición de los sujetos: conocimiento previo y variedad de las herramientas tecnológicas usadas
La comunicación, el contacto directo y su similitud con la presencialidad	Conocimiento de las herramientas o plataformas, que maximiza su uso
Las sesiones virtuales permiten realizar dinámicas y recuperarlas	La variedad de herramientas en las plataformas utilizadas
Asesorar y atender dudas de forma directa	La modalidad en línea no es idónea para todos los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Identificación de las fortalezas y los elementos para resolver problemas

Identificación de las fortalezas personales y profesionales	Elementos que intervinieron para resolver problemas
Experiencia y conocimiento sobre la asignatura	Habilidad en el manejo de emociones
Conocimiento previo de las TIC	Actitudes positivas de afrontamiento
Capacidad de adaptarse al cambio	Disciplina y cumplir debidamente
Capacidad de interacción pedagógica virtual	Apoyo de redes familiares y laborales
Autoaprendizaje	Contar con los medios tecnológicos necesarios
Actitudes positivas de afrontamiento	Capacidad de adaptación

Fuente: elaboración propia.

Datos cualitativos

En esta sección se reportan las categorías construidas en la narrativa de la entrevista grupal aplicada a los docentes con el objetivo de recuperar su experiencia sobre algunos campos o tópicos detectados en los datos cuantitativos, así como profundizar cualitativamente sobre ellos. Las regularidades encontradas fueron:

Desarrollo de estrategias, dinámicas y nuevas acciones

- Combinación de diversos dispositivos de comunicación y herramientas de la plataforma que faciliten el monitoreo de la participación.
- Dinámicas distintas: la retroalimentación es personalizada, el monitoreo grupal se centra mayormente en el estado de ánimo, las emociones y las percepciones de la clase; se trata de una dinámica de compartir y saberse presentes. El docente debe presentar una actitud positiva y estar dispuesto a atender.
- Dinámicas con intenciones y momentos distintos: la atención individualizada del trabajo en equipo, interés de los estudiantes

por las actividades asincrónicas (y que estas sean significativas), además de acciones focalizadas al objetivo.

Otras formas de comunicar de la educación en línea

- Mayor retroalimentación individual y atención personal.
- La comunicación escrita se privilegia: en el chat de la plataforma y en dispositivos para la comunicación inmediata.
- La comunicación grupal dificulta profundizar sobre las aportaciones de los compañeros. En grupos numerosos, la comunicación de las subjetividades no se percibe distinta, aumenta la confianza en la autonomía del estudiante y se interpreta a partir de la índole de la participación (frecuencia, tono de voz y tipo de trabajos entregados).

Herramientas más significativas para el aprendizaje

- En lo asincrónico: aquellas que faciliten la interacción o el intercambio de ideas con actividades mediadas por el docente.
- En lo sincrónico: la dinámica, la actitud del docente, la interacción con varios sentidos para motivar o interesar al estudiante, a fin de que estén atentos y verificar lo aprendido.

La modalidad en línea no es para todos

- No todos aceptan los cambios de paradigma, hay resistencias, se requiere actitud hacia el cambio.
- La diferencia económica, el acceso a la conectividad, el contexto del estudiante.
- Los estudiantes aprenden de formas distintas, según la asignatura y el objeto de aprendizaje: las de práctica y las de interacción humana (cara a cara o cuerpo a cuerpo).

Los nuevos aprendizajes en docentes

- Controlar el estrés y ser menos controladores.
- Aceptar que es un nuevo modelo, no es presencial ni solamente en línea. Utilizar más herramientas tecnológicas de interés.

- La relevancia de la retroalimentación.
- Aceptar otras formas de comunicación: interpretar los tonos de voz, el verse en la cámara, las reglas de confianza mutua y el interés por las tareas entregadas.
- Reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, entre lo que es el compromiso y la responsabilidad por su propio aprendizaje, lo dialógico, lo activo y lo colaborativo; asimismo, deben buscar ser autodidactas.

En la figura 1 se presentan los elementos anteriores sobre un mapa de categorías referentes a los aprendizajes construidos desde la experiencia significativa de los docentes. Esto configura las pautas de acción en las mediaciones que conformarían la pedagogía emergente.

Gestión institucional

La gestión institucional para el aprendizaje se refiere al proceso de reorganización realizado

por una institución para facilitar y generar experiencias educativas de acuerdo con las circunstancias vividas por la pandemia generada por la covid-19. Por esto se midió cómo han sido sus flujos de decisión, información y procesos de trabajo a través de su estructura organizacional, a fin de reconocer sus respuestas ante este entorno cambiante y cumplir con su misión de aprendizaje. Se identificaron los procesos de capacitación que se facilitaron, además de los cursos y diplomados que los docentes recibieron para impartir las clases en línea. De igual forma, se analizó la respuesta de la gestión a la contingencia para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, en la cual se involucraron las áreas responsables (cómo es que participaron y cuáles canales de comunicación se emplearon para brindar las indicaciones institucionales). Esto permitió reconocer las posibilidades del docente y de los estudiantes para atender las indicaciones institucionales frente a la contingencia sanitaria, así como el papel de los directivos en relación con la perspectiva que estos

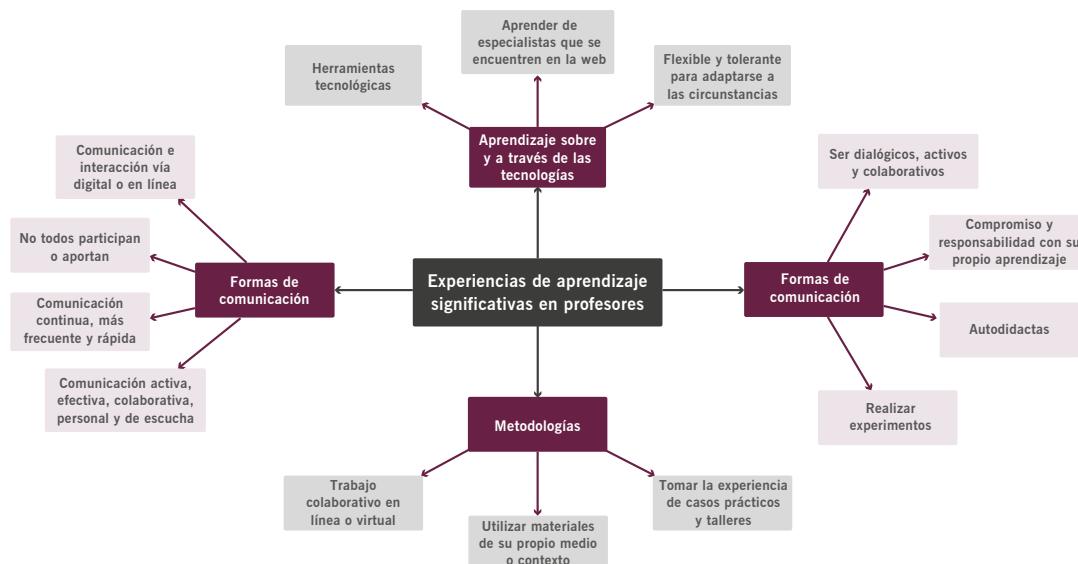


Figura 1. Experiencias de aprendizaje valoradas por los docentes como significativas.
Fuente: elaboración propia.

transmitieron, su evolución y el aprendizaje de la gestión a distancia.

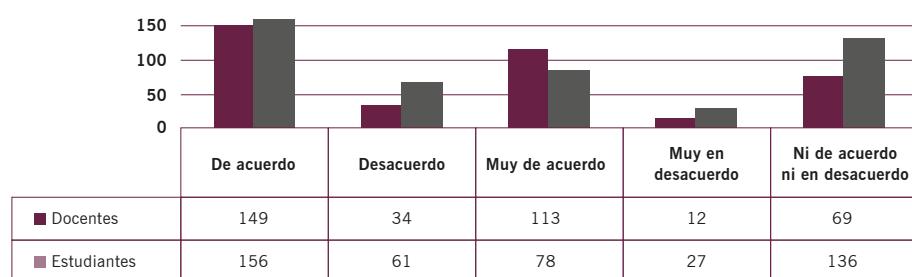
Datos cuantitativos

La experiencia institucional previa fue relevante para responder a la emergencia sanitaria. Según la escala, 69.49% de los docentes menciona que su institución contaba con los conocimientos necesarios y con la tecnología indispensable para trasladarse a la modalidad de la educación a distancia e implementar este modelo de aprendizaje. Por su parte, los estudiantes estuvieron de acuerdo con esta percepción: 51% expresa estar de acuerdo o muy de acuerdo respecto a que su institución cuenta con las habilidades pedagógicas y los recursos tecnológicos para trabajar a distancia; no obstante, es representativo que 29% no emite una opinión clara al respecto (ver gráfica 6).

En relación con las capacitaciones previas, 54% de los docentes considera que las institucio-

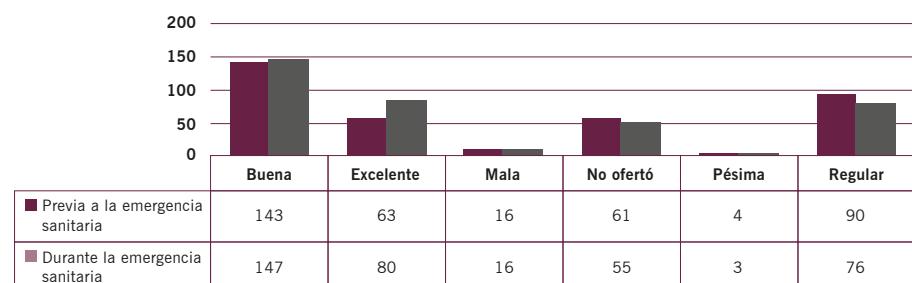
nnes maristas les capacitaron adecuadamente para esta situación; 16% expresa que no ha recibido capacitación por parte de su universidad; y 23% plantea que las capacitaciones fueron regulares. Esto demuestra que, en términos generales, los profesores consideran que la capacitación previa a la pandemia fue apropiada. Por otra parte, respecto a cómo fue la oferta de la institución durante la pandemia (en los meses de febrero a mayo de 2020), los docentes la califican como buena y excelente (60%). En este sentido, las universidades maristas respondieron rápido ante la necesidad de preparar a sus maestros para este modelo educativo, por lo que las capacitaciones tuvieron una aceptación buena por parte del profesorado (ver gráfica 7).

Es significativo conocer la opinión de los docentes sobre la organización de las universidades maristas para llevar a cabo el trabajo a distancia. Los resultados muestran que el área de capacitación o



Gráfica 6. Experiencia previa de la institución para responder al confinamiento por la emergencia sanitaria.

Fuente: elaboración propia.



Gráfica 7. Capacitaciones recibidas por los docentes.

Fuente: elaboración propia.

desarrollo académico tuvo una incidencia significativa en el trabajo a distancia (34%); por otro lado, las coordinaciones, las academias y las jefaturas participaron preponderantemente (26%). Las coordinaciones académicas se situaron en el centro neurálgico de la organización del trabajo, ya que tuvieron relación con los docentes, los alumnos, los directivos y otras áreas de la institución (como la de desarrollo académico y la de informática) (ver gráfica 8).

Lo anterior demostró la capacidad de las universidades maristas para adaptarse a la educación en línea mediante la promoción de medios de capacitación adecuados, los recursos indispensables para implementarla y los medios de comunicación adecuados para su organización. Esto se contrastó con la entrevista realizada a uno de los directivos de las universidades maristas, así como con algunas de las preguntas abiertas del cuestionario.

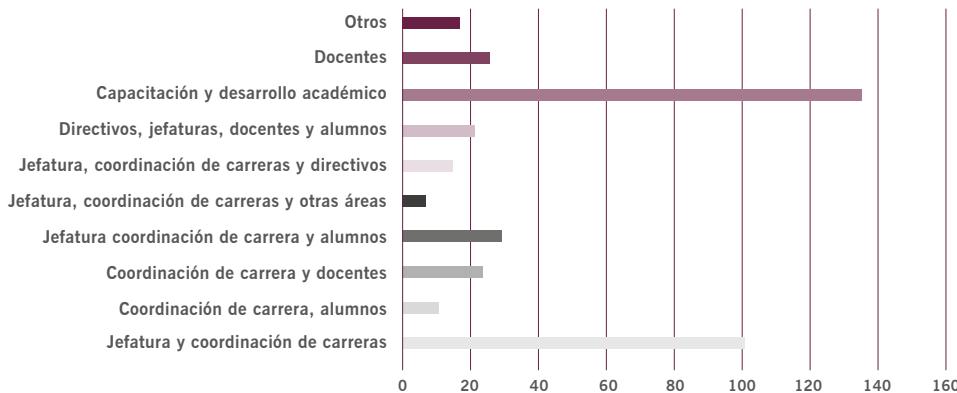
Datos cualitativos

De acuerdo con los testimonios obtenidos en las entrevistas, se identificaron algunas

acciones del proceso de organización en la estructura de gestión:

- El cambio para la educación en línea comenzó de manera desorganizada, pero después se respondió de forma estructurada.
- Se contrataron nuevas tecnologías e infraestructura para responder al aprendizaje virtual. Si bien se contaba con programas de posgrado en línea, estas tecnologías no se aplicaban en la licenciatura.
- La comunicación era vertical, sin embargo, después de que los coordinadores académicos hablaron directamente con los alumnos por videoconferencias se propició un esquema más horizontal.

Con base en las entrevistas en el área de gestión, se contrastó la experiencia con las preguntas abiertas del cuestionario y los resultados cuantitativos a fin de analizar cómo la capacitación, la propuesta estratégica, la configuración estructural y el ambiente organizacional fueron modificados.



Gráfica 8. Incidencias de las áreas en los docentes para el desarrollo del trabajo a distancia.

Fuente: elaboración propia.

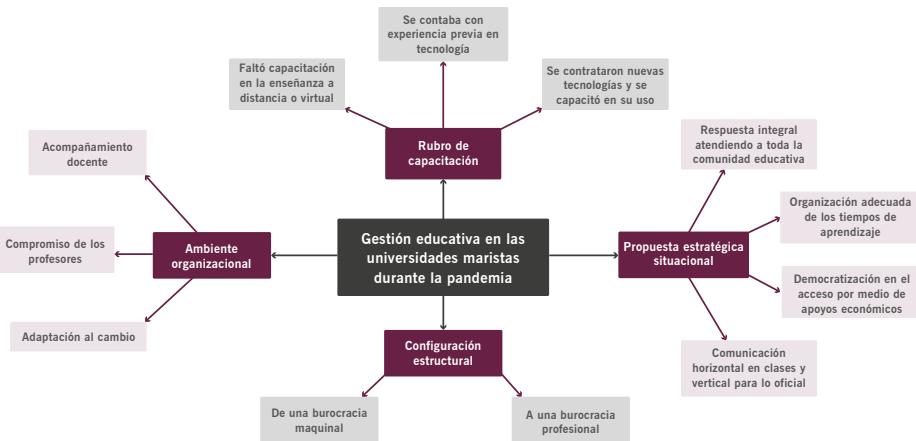


Figura 2. Elementos de la gestión institucional durante la pandemia.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se expresan algunos de los elementos que caracterizaron la gestión de las universidades estudiadas.

DISCUSIÓN

En virtud de los resultados cuantitativos sobre las mediaciones para el aprendizaje significativo por frecuencia, 68.96% de los docentes utilizó plataformas para el aprendizaje asincrónico, mientras que 65.78% empleó las videoconferencias, lo que confirma la aplicabilidad y la pertinencia para el aprendizaje desde la perspectiva interacciona-nista. Esto se confirma por el nivel de im-pacto en el aprendizaje de los alumnos, ya que 65.61% de los docentes refiere que fue por las videoconferencias, 42.97% por la in-teracción entre los estudiantes y 31.56% por las herramientas de las plataformas en las que se interactúa conjuntamente.

Respecto a los materiales utilizados por los profesores con fines educativos, estos refieren que emplearon mayormente los documentos y los libros con los que con-taban en casa (40.84%), seguido por las

bibliotecas y las bases de datos virtuales (30.50%), proporcional a la contribución que tuvieron estos en la práctica docente; por otra parte, 44.56% expresó no haber usado los materiales que provee la escuela y 44.29% que su contribución no fue relevante. Lo anterior tiene una relación alta, ya que 70.82% refiere haber buscado información adicional para su clase por su cuenta, mientras que 63.39% diseñó nue-vas dinámicas para su clase, y solo 34.48% se apego a lo que proporcionó la escuela.

Esta información refleja una alta auto-nomía docente para resolver situaciones de su práctica virtual, a la par de una dispo-sición para diseñar nuevas dinámicas en sus clases. Lo anterior se profundiza en la parte cualitativa, ya que los docentes identifican los objetivos de las plataformas y las distintas herramientas, usándolas de manera complementaria y pertinente de acuerdo con el objetivo, así como las for-mas de comunicación en línea, destacando la relevancia de la retroalimentación es-cri-ta y la subjetiva (como la interpretación de tonos de voz, las reglas de confianza mutua y el reconocimiento de los intereses de los

estudiantes por algunos indicios). Con esto se evidencia el aprendizaje de algunos de los atributos de la comunicación en línea.

Estas acciones serían algunas de las pautas de la pedagogía emergente, ya que surgen de los cambios de la práctica docente respecto al aprovechamiento de las posibilidades educativas y de los recursos disponibles que fueron proporcionados en su contexto, los cuales median la relación entre el profesor y los estudiantes. Esto implicó una variación en su rol respecto a la educación presencial y a su proceso de capacitación.

Desde el campo de la sociogenética, Norbert Elías (2008) explica cómo se producen transformaciones en las costumbres humanas, y sostiene que hay una correspondencia del cambio de las costumbres en la estructura de las relaciones humanas desde la estructura psíquica. En este sentido, la perspectiva de los docentes, de los estudiantes y de los gestores institucionales revelan la estructura psíquica como producto de la experiencia al llevar el proceso educativo de una manera distinta a lo acostumbrado, período en el que se sedimentaron lenguajes, conceptos y procedimientos, junto con algunas nuevas ac-

ciones utilizadas como mediación. Si bien desde la perspectiva sistémica lo emergente se refiere a la capacidad de equilibrio del sistema (capacidad autopoietica), para hacerlos operativos y funcionales es necesario realizar estudios posteriores para profundizar y diferenciar entre las capacidades que tienen los docentes para llevar a cabo los procesos de enseñanza, que conjuntamente ahonden en potencialidad que se puede dar a los recursos y los procesos para construir mediaciones de pedagogía emergente en el ámbito de la educación virtual.

Respecto a la gestión institucional, la capacitación implementada en las universidades se orientó al uso de nuevas tecnologías; sin embargo, es necesaria la especialización de los docentes en los procesos educativos característicos de la educación a distancia. Por otro lado, la propuesta de gestión estratégica situacional (Uribe, Arredondo y López, 2019) permitió a las universidades estudiadas responder de manera integral, contemplando la capacitación, la tecnología y los medios de comunicación necesarios para impartir las asignaturas durante la pandemia mediante la organización de los tiempos de clases.

Asimismo, las universidades generaron mecanismos de apoyo económico para garantizar los principios de democratización y acceso, además se identificó una comunicación preponderantemente horizontal, sobre todo entre docentes y alumnos. Por lo anterior, se confirma que la configuración estructural de las universidades estudiadas cambió de una burocrática maquinaria a una profesional, en donde los procesos de comunicación y decisión son más estrechos, lo que plantea una respuesta más adecuada ante la contingencia (Mintzberg, 1991). Esto se puede demostrar por el papel que

La perspectiva de los docentes, de los estudiantes y de los gestores institucionales nos revelan la estructura psíquica como producto de la experiencia al llevar el proceso educativo de una manera distinta

los departamentos académicos tuvieron en los procesos de comunicación, organización y capacitación durante la pandemia, ya que permitieron una respuesta oportuna para continuar con las clases y generaron una estructura más “compacta” para que el proceso se centrara en la relación profesor-alumno.

Por último, los resultados demuestran que el ambiente organizacional tuvo cambios significativos. Fue notorio cómo el valor institucional de la “presencia” se demostró por el acompañamiento que los docentes tuvieron con sus estudiantes. Además, los profesores mostraron un compromiso sobre su capacitación, en la búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas y formas de enseñanza. Esto indica que las universidades se adaptaron a los cambios y los docentes respondieron de forma óptima. El equilibrio entre lo nuevo permitió la reorganización para que el servicio educativo continuara con sus operaciones, a la vez que las estructuras de gestión de las universidades devinieron en la creación de un esquema basado en la capacitación, la autogestión, el pensamiento estratégico situacional, una reconfiguración estructural operacional y un ambiente organizacional diferente.

CONCLUSIONES

Los docentes desarrollaron la habilidad tecnológica para la educación en línea al identificar los objetivos de las plataformas y su uso de manera complementaria para generar aprendizajes de acuerdo con el nivel de impacto. Su lenguaje en la narrativa expresa una distinción: la tecnología no es educación y no sustituye un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implicó la incorporación en su estructura

Los docentes desarrollaron la habilidad tecnológica para la educación en línea al identificar los objetivos de las plataformas y su uso de manera complementaria para generar aprendizajes de acuerdo con el nivel de impacto

psíquica o cognitiva y que formara parte de su repertorio o de sus mediaciones pedagógicas.

La educación en línea contiene los atributos de comunicación necesarios para ser considerados en su pedagogía, requiere de una dinámica diferenciada por los docentes, en la que exista una sólida interacción comunicativa (objetiva y subjetiva), y de formas de retroalimentación escrita a los trabajos, así como focalización de los propósitos de las herramientas vinculadas con los de las asignaturas o aprendizajes específicos.

Los profesores aprendieron a implementar dinámicas propias de una pedagogía a distancia, las acciones que estos destacan son la de mayor comunicación –privilegiando la escrita y aquella que se pueda asemejar a la presencialidad–, lo que explica por qué el medio de mayor uso fue la videoconferencia y las plataformas colaborativas para aumentar la interacción.

Las nuevas acciones docentes aprendidas y las estrategias implementadas fueron la combinación de herramientas y dispositivos de comunicación para hacerse

El análisis de la gestión institucional permitió identificar que las pedagogías emergentes también requieren de una evolución en la estructura organizacional de las universidades

presentes, la retroalimentación personalizada, el monitoreo de estados de ánimo y emociones de los estudiantes, desarrollar una comunicación de la subjetividad al interpretar los tonos de voz, establecer reglas de confianza mutua e identificar los intereses en la realización de tareas. Se reconoció que la educación en línea no es para todos, por las condiciones económicas y las posibilidades de conectividad de los estudiantes; desde el aspecto pedagógico se identifica que los alumnos aprenden de distintas formas y según los objetivos de aprendizaje. No obstante, este proceso se dificulta cuando está comprometida la corporeidad.

El análisis de la gestión institucional permitió identificar que las pedagogías emergentes también requieren de una evolución en la estructura organizacional de las universidades para que estas respondan a las nuevas realidades y a los contextos cambiantes. En esto se destaca lo sustantivo, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje; al respecto, una estrategia pertinente sería la generación de consejos académicos donde participen docentes, estudiantes y responsables académicos en el monitoreo constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la implementación constante de las nuevas tecnologías para proponer procesos de capacitación, aplicación de infraestructura y ga-

rantizar que la organización se siga centrando en el aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos muestran que un área de oportunidad es profundizar en la práctica docente virtual para llevar a cabo los procesos de enseñanza y dar potencialidad a los recursos y los procesos para construir mediaciones en el ámbito de la educación virtual, con especial atención en las diversas interacciones y lo que estas producen. *a/*

REFERENCIAS

- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Informe COVID-19. Cepal. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. LA: Sage.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Norbert, E. (2008). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Means, B.; Bakia, M. & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Mintzberg, H. (1991) *Diseño de organizaciones eficientes*. Canadá: McGill University.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). Educación: de la interrupción a la recuperación. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ramírez, D. y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), pp. 1-16. <http://www.scielo.org>

- org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201200000004&lng=es&tlang=es
- Salazar, D. y Torres, J. (2014). *Pedagogías emergentes y aprendizaje emergente. Nuevos retos para las universidades del siglo XXI* (conferencia). Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto. Colombia. https://www.researchgate.net/publication/282863033_Pedagogias_emergentes_y_aprendizaje_emergente_nuevos_retos_para_las_universidades_del_Siglo_XXI
- Schleicher, Andreas. (2020). *The impact of COVID-19 on education - insights from education at a glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Silas, J. y Vázquez, S. (2000). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(número especial), pp. 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Uribe López, A.; Arredondo Cortés, S. & López Mayoral, M. (2019). Diagnóstico de Gestión Institucional: Un Estudio de Caso en Educación Básica. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 4(7), pp. 9-22. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/106>



Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Lira López, Liliana y Uribe López, Alejandro. (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19. *Apertura*, 14(1), pp. 114-131. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2149>