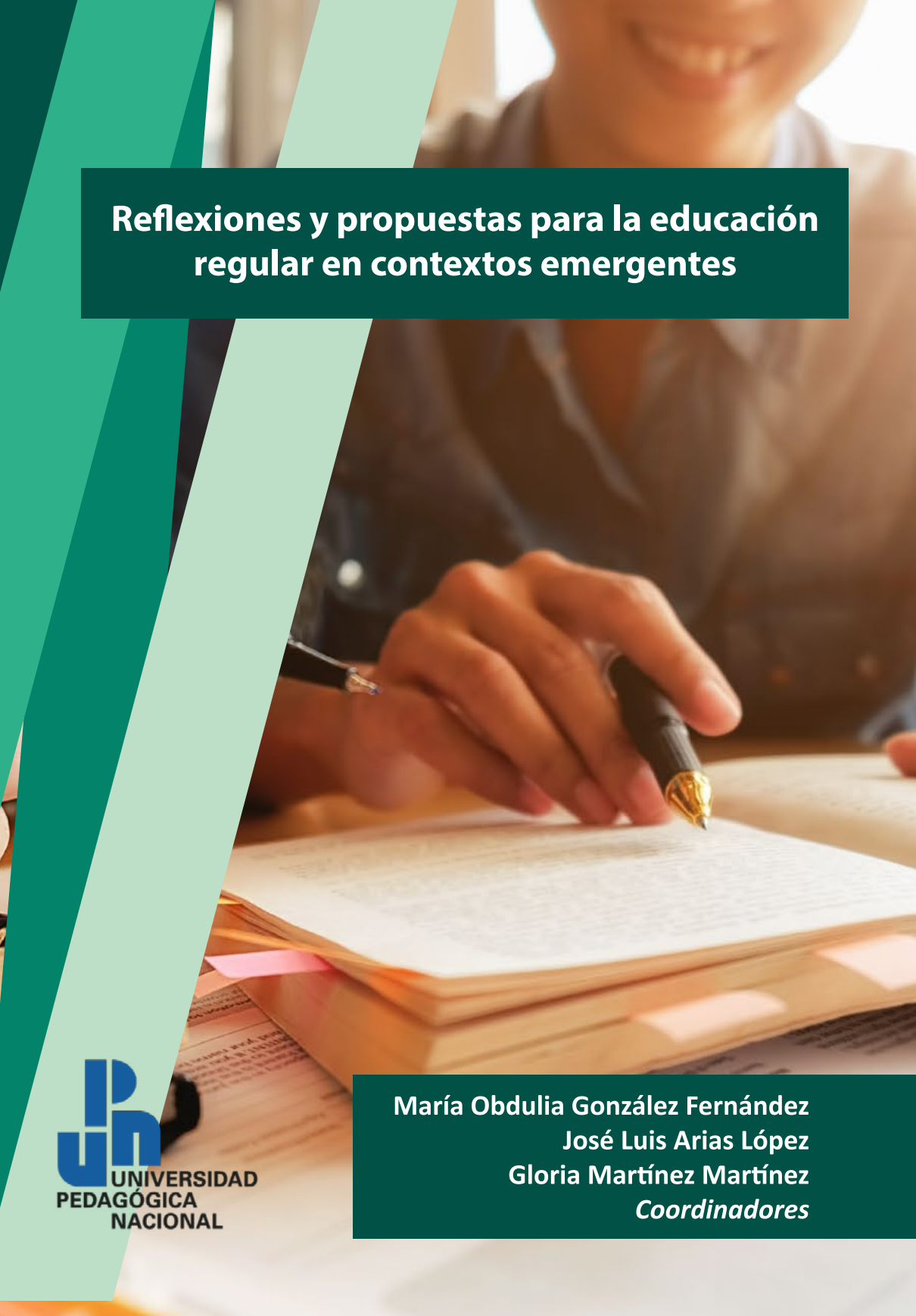




Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes

María Obdulia González Fernández
José Luis Arias López
Gloria Martínez Martínez
Coordinadores

Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes

<https://doi.org/10.61728/AE24030007>



Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes

María Obdulia González Fernández

José Luis Arias López

Gloria Martínez Martínez

Coordinadores



Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes. **Autores cordinadores:** María Obdulia González Fernández: José Luis Arias López y Gloria Martínez Martínez. —Guadalajara. México. 2022.

136 p. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: **978-84-19548-60-3**

Este libro fue financiado por la Convocatoria los Saberes Disciplinarios en Tiempos de la Post Pandemia Covid-19 y las Nuevas Realidades Socioeducativas 2022, del proyecto 10-62-2 “PROGRAMA INTEGRAL DE DESARROLLO (PIDI)”.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos

Edición: Universidad Pedagógica Nacional

Corrección: **Astra Ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Contenido	7
Prólogo	9
<i>Ana María Martín Cuadrado</i>	
Introducción	13
<i>Dra. María Obdulia González Fernández</i>	
<i>Dr. José Luis Arias López</i>	
<i>Dra. Gloria Martínez Martínez</i>	
Capítulo I	
Conocimiento y reconocimiento de las emociones en alumnos de contexto rural post Covid-19	15
<i>Carlos Jovani Moran Esteban</i>	
Capítulo II	
Nuevas propuestas para la educación musical en la era postpandemia	45
<i>Fernando Eduardo Martínez González</i>	
Capítulo III	
Experiencias de los maestrantes de MEB y MEMS sobre sus prácticas docentes en contextos de enseñanza remota de emergencia	75
<i>María Obdulia González Fernández</i>	
<i>José Luis Arias López</i>	
<i>Gloria Martínez Martínez</i>	
Capítulo IV	
Vivencias universitarias en la educación remota durante la pandemia	93
<i>Pablo Huerta Gaytán</i>	
<i>Juan Martín Flores Almendárez</i>	
<i>Blanca Fabiola Márquez Gómez</i>	
<i>Horacio Gómez Rodríguez</i>	

Capítulo V

Análisis teórico de los actores heterogéneos en los procesos de gestión, como agentes de cambio.....	113
--	-----

Evelio Geronimo Bautista

Prólogo

<https://doi.org/10.61728/AE24030014>

La situación provocada por la pandemia COVID-19 a nivel mundial ha sido una experiencia difícil de olvidar. Sin embargo, hay que extraer aprendizajes de las dificultades y transformar en retos. Uno de los más importantes ha surgido desde la reflexión realizada por los agentes de los contextos educativos, —dimensión macro, los actores políticos responsables de la administración educativa de un país; dimensión meso, los administradores, directivos y gestores de las instituciones educativas; y, dimensión micro, la comunidad educativa de un centro educativo o una escuela.

El tránsito de la presencialidad a la virtualidad se convirtió en un pilar imprescindible para la continuidad del servicio educativo no presencial. En este sentido, las instituciones educativas iniciaron el cambio de modalidad de enseñanza, evidenciando la necesidad de la modalidad a distancia, lo que ha requerido un cambio metodológico de gran envergadura. Así mismo, quedó patente, en algunos casos, la desinformación en cuanto al concepto y desarrollo de la enseñanza a distancia.

Entre otras, se lanzaron iniciativas de enseñanza remota de emergencia para proporcionar soluciones de corto plazo y mantener cierta continuidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. Cada iniciativa ha dependido de la capacidad técnica de la institución en cuestión, de su competencia organizativa y de la competencia digital de su comunidad educativa. No siempre se contaba con plataformas de contenidos y sistemas de gestión de los aprendizajes, ni con profesionales capacitados en tecnología y pedagogía.

Siguiendo el Informe COVID-19 realizado por CEPAL-UNESCO (2020), gran parte de las medidas que los países de América Latina y el Caribe (ALC) adoptaron ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de

aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

El libro *Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes* pretende ser una referencia en cuanto al tipo de aportes que ofrece a lo largo de cinco capítulos; los cuales recogen experiencias educativas variadas de la época pre- y pospandemia en diferentes etapas y zonas geográficas.

El capítulo primero se centra en el diagnóstico de las emociones de los estudiantes en una zona rural. Reconocer los componentes de la competencia emocional para visibilizar y entrenar de forma sistemática y a distancia durante la pandemia, supone una de las claves para el desarrollo del concepto de educación integral. Numerosos estudios coinciden en la sensación de soledad, con la consecuente ansiedad y angustia, que supuso aprender a distancia durante la pandemia. El tipo de estudio que se presenta es de gran interés para la comunidad educativa.

El capítulo segundo aporta experiencias educativas que enriquecen la práctica en la enseñanza de la educación musical. Son prácticas que se realizaron durante la pandemia, con base en investigaciones de campo, y que se han ido desarrollando y ampliando para un uso más general en la etapa pospandemia. La tecnología educativa favorece la implementación de estrategias innovadoras, provocadoras de aprendizajes profundos, así como el desarrollo de competencias comunicativas y colaboradas entre los alumnos y el profesorado.

El capítulo tercero recoge los aportes de investigaciones realizadas sobre las prácticas educativas de maestrantes durante la pandemia COVID-19. Las carencias en la conectividad fueron una realidad, así como la brecha digital existente en sus comunidades. La mayor necesidad que han mostrado es el fortalecimiento metodológico y las competencias tecnopedagógicas para ofrecer un aprendizaje híbrido significativo para sus estudiantes y una adecuada comunicación con familias. La finalidad era alcanzar aquellas zonas más desfavorecidas y aisladas.

El capítulo cuarto visibiliza las dificultades que encontraran los centros educativos y sus agentes durante la pandemia COVID-19. Más, como se ha venido indicando en numerosos informes, no es que estas

dificultades surgieran en ese momento. Ocurre que existían, convivían junto a otras dificultades de otro tipo. Ante el contexto complejo y de incertidumbre, la educación ha tenido que adaptarse a los cambios y dar respuestas a los mismos. Una de las dificultades latentes en este cambio metodológico ha sido la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas con modalidad presencial. Esto ha obligado a la transformación digital de las instituciones educativas, al desarrollo de nuevas prácticas formativas del profesorado y al consiguiente cambio de estrategias de aprendizaje del alumnado, más relacionadas con la autorregulación, resolución de problemas, creatividad, etc. En suma, sobrellevar el impacto y mirar hacia delante, buscando las oportunidades y la innovación educativa.

Con el capítulo quinto se cierra el libro. El objetivo es analizar y conocer el cometido de los actores que administran y gestionan las instituciones educativas para proponerles como actores facilitadores del cambio que se necesita. En la actualidad, estamos en un proceso de cambio transformador digital que afecta a cualquiera de las instituciones que nos rodea. El cambio de lo analógico a lo digital es necesario. En las instituciones educativas afecta a todas las áreas, y se busca de forma principal que el aprendizaje esté centrado en el estudiante (enseñanza adaptativa-pedagogía adaptativa).

Para concluir, algunas líneas sobre la importancia que tiene la educación como base para compensar la(s) brecha(s) digital(es). La más importante es que su fin es minimizar las diferencias socioculturales, promoviendo la inserción de la ciudadanía en la sociedad. Desde los contextos educativos se deben construir escenarios para que las personas se transformen en ciudadanos de su mundo desde un concepto de equidad, no de igualdad. La capacitación en competencias digitales debe estar presente en las agendas de cualquier administración educativa y hacerse realidad en el aula.

El libro *Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes* es una referencia y una puerta abierta al cambio socioeducativo por el tipo de experiencias que brindan a la comunidad: experiencias reales basadas en investigaciones concretas y con aportes prácticos para un uso transformador de la educación.

Ana María Martín Cuadrado
15 de diciembre del 2022

Introducción

El libro que tienes en tus manos, *Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes*, se originó por una inquietud nacida en el marco de la incertidumbre generada por una situación inédita: la pandemia COVID-19 que tuvo un profundo impacto en todos los estamentos de nuestra sociedad y que afectó significativamente nuestras maneras de relacionarnos con otros y con nosotros mismos, profundas repercusiones en la economía y en la distribución de bienes y servicios, y —muy especialmente— en el ámbito educativo y en nuestras maneras de ser y estar en el espacio escolar.

Esta inquietud tenía que ver con indagar qué estaba sucediendo en las aulas en un contexto de educación remota emergente y asomarse a esa “caja negra”, en la que los actores educativos seguían desarrollando sus tareas utilizando diferentes tecnologías de información y comunicación y desarrollando competencias mediacionales para favorecer la comunicación e interacción entre docentes y aprendices en los diferentes niveles del sistema educativo, y que supuso condiciones y retos para los que ningún sistema nacional estaba preparado.

Es en este contexto, que en el año 2022 la Universidad Pedagógica nacional emitió la convocatoria “Los Saberes Disciplinarios en Tiempos de la Post Pandemia Covid-19 y las Nuevas Realidades Socio-Educativas 2022”, orientada a favorecer procesos de investigación que ayudaran a entender este fenómeno, sus manifestaciones, impactos, consecuencias y saberes que se ponían en juego con el propósito de generar alternativas de mejora en diferentes dimensiones del quehacer escolar.

A partir de las bases de esta convocatoria, un equipo de académicos de la Unidad UPN 142 Tlaquepaque presentó y obtuvo financiamiento para desarrollar un proyecto de investigación denominado “La práctica docente de los maestrantes de MEB y MEMS en modalidad remota emergente en contexto de pandemia por COVID-19”

Los objetivos de este proyecto se orientaron a analizar las prácticas docentes que implementaron diferentes estudiantes de posgrado en modalidad de educación remota de emergencia durante la pandemia por la COVID-19, con la finalidad de identificar los principales desafíos y aprendizajes que los actores educativos enfrentaron, documentar las buenas prácticas y generar propuestas de mejora.

En este sentido, interesó efectuar una caracterización de las prácticas docentes en modalidad remota de emergencia vividas por los estudiantes de los programas de posgrado, identificar los principales desafíos que enfrentaron, recuperar y documentar los aprendizajes y las buenas prácticas que los docentes construyeron a partir de sus saberes docentes, con el propósito de establecer algunas líneas y pautas futuras de actuación e intervención ante futuros escenarios de educación remota emergente.

El análisis de las prácticas docentes en este contexto de educación remota emergente se centró en cinco dimensiones: la interacción maestro-alumnos y alumnos-maestros, la planeación y estrategias docentes, roles que cumplieron los docentes, los medios y recursos didácticos utilizados, y la evaluación de los aprendizajes.

Agradecemos la muy favorable respuesta obtenida por parte de los estudiantes de posgrado que aceptaron colaborar en esta investigación y permitimos develar algunas de las complejidades, retos y dificultades de su quehacer docente en el contexto de la pandemia COVID-19, pero también de sus estrategias de actuación, satisfactores y percepciones de mejora.

Como parte de los compromisos que el equipo académico suscribió en el marco de la convocatoria referida, en este libro no solo se presentan los resultados de la investigación efectuada, sino que se presentan las contribuciones que diferentes actores realizaron a una invitación para publicar algunas de las diferentes maneras de entender y actuar en el marco de la pandemia COVID-19, y dimensionar sus alcances, efectos y estrategias de intervención.

Esperamos que este libro brinde una panorámica del proceso vivido en la indagación efectuada y que proponga algunos referentes teórico-metodológicos para los interesados en profundizar en las diferentes dimensiones implicadas en nuestro objeto de estudio.

Dra. María Obdulia González Fernández

Dr. José Luis Arias López

Dra. Gloria Martínez Martínez

Capítulo **I**

Conocimiento y reconocimiento de las emociones en alumnos de contexto rural post Covid-19

Carlos Jovani Moran Esteban¹

<https://doi.org/10.61728/AE24030021>

¹ Estudiante de la Maestría en educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, profesor de educación primaria SEP.

Resumen

Las emociones son la muestra de las experiencias personales de cada ser humano, se van desarrollando a través de las vivencias, en donde la personalidad y la autoestima son factores determinantes en el bienestar psicológico, físico y emocional.

El presente capítulo presenta la contextualización y aplicación de diversas herramientas de diagnóstico diseñadas para obtener información clara, real y concisa sobre las emociones de los estudiantes. Con dicha información se permitió el desarrollo y aplicación de un proyecto educativo, finalizando con la evaluación de este, y el análisis de las competencias desarrolladas mediante la práctica docente en un contexto de educación rural y a distancia en un escenario de Covid-19.

Por tanto, se llevó a cabo una propuesta del conocimiento y reconocimiento de las emociones dirigido a toda la comunidad educativa, centrándose en el desarrollo de convivencias positivas, permitiendo así una gestión oportuna de la educación integral del alumno durante y después de la pandemia.

Introducción

La educación socioemocional es una innovación educativa que busca su justificación en las necesidades de atender el desarrollo social del educando. Su finalidad evoca en el desarrollo de competencias emocionales que contribuyen un mejor bienestar personal, por eso mismo se centra la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que potencia el desarrollo de esas competencias para un óptimo crecimiento integral de la persona, con objeto de capacitarlo o adaptarlo para la vida (Peralta, 2013).

Por ende, nadie nos enseña cómo trabajar cuando se tiene una autoestima baja, dado que, cuando se tiene una estabilidad emocional no se tiene un indicador de que exista una situación que deba tratarse o solucionarse. Entonces, por desgracia, situándonos en contexto social "tradicional" los padres han crecido con esta vivencia, por tanto, no sabrán cómo manejar una situación que implique emociones cuando se

presenten en sus propios hijos y estos, no sabrán tolerarlo ni estimularlo en los mismos (Orrego, 2020).

En este sentido, vamos a entender la educación emocional como “un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (Bizquera, 2018, p. 171).

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y desempeñan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social (Cassà, 2005). Partiendo de esta premisa, se potencializa la importancia del desarrollo emocional y social en los niños, progresando en la importancia de las emociones dentro de la educación, y aun más, en un contexto de confinamiento social, en donde emanan diversas consecuencias que hoy se siguen haciendo presentes en cada uno de nuestros alumnos.

Es ahí, donde la referencia de la educación emocional toma importancia y suma relevancia para la nueva adaptación social y convivencia positiva en cuanto a las relaciones interpersonales con compañeros, docentes y sociedad en general.

Fundamentación teórica

Las relaciones sociales abarcan situaciones y condiciones que van más allá de un simple contexto o una interacción, se refieren a conocimientos previos que emanan desde lo que se vive y fundamenta dentro de casa, implicando formas de construir convivencias, costumbres, ideologías, entre otros, que funcionan como modelos ante las primeras vivencias o relaciones sociales. Estas se diversifican cuando se comparten espacios, relaciones sociales, y experiencias con otras personas, como el salón de clases.

Por lo que el ámbito emocional ha sido siempre un motor fundamental de la evolución, de la historia y de la vida en comunidad. Sin embargo, no siempre se le ha dado el valor apropiado puesto que es hasta el siglo pasado cuando se ha comenzado a darle valor a este concepto,

y, más aún, en poner en valor la existencia y el significado del mundo afectivo para la comprensión e interpretación en la práctica pedagógica. Estas variables afectivas no solo han marcado el desarrollo de los modelos históricos, sino que han contribuido a configurar en los planos de lo social y de lo ético (Bjerj, 2019).

El aspecto emocional es un parámetro que está presente a lo largo de nuestras vidas, en este caso se aborda la formación familiar y académica, juega un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social (Rangel, 2014). Partiendo de esta premisa, se potencializa la importancia del desarrollo emocional y social en los niños, progresando en la importancia de las emociones dentro de la educación y el desarrollo del educando.

Se puede considerar que la psicología humanista, representada por Carl Rogers, otorga una primera atención a las emociones, esto se sitúa a mediados de siglo, también a lo largo del tiempo han llegado aportaciones filosóficas como las de Aristóteles, Kant, Hume, Dewey, y muchos otros pensadores (Martin, 2018). En donde se resalta la importancia de entender y conocer las emociones, cómo y cuándo aplicarlas, resolviendo y proponiendo situaciones. Aquí radica la relevancia de las prácticas emocionales, el desarrollo de estas se relaciona, de manera directa, con el rendimiento y la formación integral del alumno.

Comenzando de una exploración necesaria y a profundidad de las formas expresivas emocionales de la población escolarizada, que pueda brindar elementos compresivos que posibiliten una adecuación de las prácticas de aula de clase, iniciando en preescolar a partir de las necesidades particulares propias del desarrollo emocional y de los recursos socializados de su expresividad (Alzate, 2018).

La comprensión y desarrollo de esta dimensión socioemocional, hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral del individuo, fundamentalmente en los primeros años de su vida, por tanto, el período comprendido entre los 3 y 5 años se da un continuo aprendizaje y sucesivos contactos sociales. Los niños con vivencias negativas abordan el paso por el círculo infantil y luego por la escuela primaria con mayores dificultades que los que han tenido experiencias intrafamiliares positivas y más confortables (Castro, 2016).

La importancia de los estímulos positivos o negativos que se construyen en cuanto a la convivencia, la cual comienza en el núcleo familiar, es que de ella surge una perspectiva que posteriormente emitirá como respuesta primaria ante situaciones con los demás. Hemos de considerar que la educación emocional y de los sentimientos, así como la comunicación de estos, forma parte de nuestras vidas personales, individuales y sociales dentro y fuera de casa.

No obstante, aun cuando se acepta esta consideración, se ha de reconocer que resulta lastimoso el hecho de que un tema tan importante como este no haya sido lo suficientemente estudiado, analizado y debatido en el campo pedagógico y educativo, en sus dos ámbitos básicos de intervención –educación formal y no formal– (Álvarez, 2007).

Entendiendo el origen y la evolución en cuanto a la importancia de lo emocional dentro de la educación, se aborda ahora lo socioafectivo. Ya que desde una edad temprana de la vida se incluyen experiencias emocionales, socializadoras y motivacionales, que permiten al niño relacionarse con los otros y responder a determinadas costumbres, creencias, normas de convivencia y modelos de interacción (Guevara, 2020).

En este sentido Bizquerra (2018) afirma que:

Vamos a entender la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 171).

El proceso es continuo en cuanto a la educación socioemocional, en cambio, los primeros destellos se forjan en el núcleo familiar, lo cual forja aptitudes y actitudes que el menor evoca en su entorno y en la toma de decisiones, junto con la resolución de problemáticas.

La educación socioemocional resulta importante en preescolar debido a sus beneficios, tales como que, a partir de ella, los alumnos aprenderán a reconocer sus propias emociones para posteriormente lograr expresarlas, y de esta manera se autorregula, sabiendo cómo y en qué situaciones utilizar dichas emociones (Alva, 2019).

El contexto familiar, social y educativo, en el que se desenvuelven los alumnos, así como, la justificación y relevancia que tienen estas habilidades socioemocionales dentro de la sociedad actual en la que vivimos, y de qué manera estamos actuando y alimentándose en el alumnado para sus prácticas sociales, siendo un compuesto y a su vez su formación integral que abarca en todos los ámbitos donde se desarrolla. (De la Cruz, 2019).

Conocimiento de las emociones

En el crecimiento de niñas y niños en una etapa temprana (3-5 años) se desarrollan importantes procesos psicológicos, tales como la conciencia del Yo, autoconocimiento, consideración del grupo de pares, entre otros. Por lo cual, se entiende que una intervención oportuna mediante un programa de educación emocional favorece el despliegue y desarrollo de competencias emocionales y sociales durante la educación inicial, equilibrando la integridad del progreso en las niñas y los niños (Leonardi, 2015).

El que se sea consciente del proceso de desarrollos primarios en cuanto a las emociones de los infantes, brinda la importancia de los fundamentos de adquirir el conocimiento de las emociones para ejercerlas en sus interacciones y la toma de decisiones, lo cual le brinda habilidades sociales para una formulación de experiencias positivas ante sus interacciones con su entorno.

En cuanto al conocimiento de las emociones en un ámbito general y clasificatorio, fueron catalogadas de diversas maneras. Una primera categorización, en donde varios autores están de acuerdo, es la distinción entre emociones primarias (básicas) y emociones secundarias (complejas o derivadas).

Las emociones primarias son universales, irrumpen en los primeros momentos de la vida, en donde se representan la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira, las mismas se caracterizan por una disposición a actuar y por una expresión facial, la cual deja ver una representación de lo que siente. Las emociones secundarias también apeladas como sociales, morales o autoconscientes, derivan de las emo-

ciones básicas y son fruto de la socialización, y del desarrollo de las capacidades cognitivas (Céspedes, 2013).

Partiendo de conocer desde una simple relación en cuanto a una “carita” feliz a estar feliz y una “carita” enojada a estar molesto, se puede determinar un conocimiento burdo, para posteriormente caer en una clasificación más definida de qué son, cómo se representan y para qué se usan, objetivando su propósito en el desarrollo social.

Reconocer las emociones

Es de suma importancia inculcar en los menores principios y valores éticos para su involucramiento futuro, de la misma forma, es vital que desde temprana edad aprendan a identificar, reconocer y controlar sus emociones sentimientos e impulsos, de manera que puedan forjar una personalidad aunada con un razonamiento objetivo y capacidades para la resolución de problemas.

La capacidad para reconocer las emociones es un factor necesario y beneficioso para la normal adaptación del niño al medio social y educativo. Además se diversifica la detección de trastornos que parten a raíz del reconocimiento de estas, los niños parten del conocimiento previo de emociones más comunes en su desarrollo, para posteriormente converger en expresiones faciales y corporales de alegría, tristeza, ira y miedo (Gordillo, 2015).

El reconocimiento de las emociones tiene diversos canales de representación, los cuales se presentan como: gestos faciales, lenguaje corporal, acciones y resolución de problemáticas. Este tipo de habilidades socioemocionales repercute de manera significativa en su evolución social y en el control de estas.

El reconocimiento del niño en cuanto a su entorno y sus emociones toma una caracterización en cuanto a su desarrollo integral, a partir de eso, en la fase de operaciones concretas propuestas por Piaget, formará una etapa positiva en cuanto a experiencias propias en cuanto a su contexto.

Dentro del desarrollo normal del niño, se inicia el periodo de las operaciones concretas, donde el niño abandona su egocentrismo y tiende a

ser más sociocéntrico, atendiendo no solo a sus necesidades, también a las de otras personas. El niño empieza a ser más consciente del punto de vista de los demás y se muestra capaz de seguir una conversación con lógica y relaciones entre lo que dice y lo que le dicen (Molina, 2010).

Las emociones en el aula para una convivencia positiva

La convivencia positiva se centra en aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás constituye un acto primordial que tiene como finalidad la configuración de la sociedad como tal, derivando en la justicia, el pacifismo, la solidaridad y la democracia. Una sociedad más humana y humanizante, destacando el pluralismo cultural, ético, lingüístico, ideológico, empático, congruente, sincero y armonioso (Zaitegi, 2010).

Además, la regulación de las emociones, así como observable en ellos la positividad emocional, se asocian con efectividad social de los niños preescolares; esa capacidad de permanecer emocionalmente regulado y articulado con manifestaciones emocionales positivas también se refiere a la evaluación de éxito del maestro escolar de los niños durante su estancia en el jardín de infancia. De este modo se introducen las competencias emocionales, las cuales son importantes para el éxito social y académico en la escuela, ellas son omnipresentes en los intercambios relacionales diarios de los niños y niñas indistintamente de con quien se establece.

La convivencia social es una situación de entender que no se trata solo de una persona sino de un yo y muchos otros, que es sin lugar a duda el punto de quiebre a la hora de abordar la temática de convivir, la gran dificultad de evitar que una sola identidad busque prevalecer (Quintero, 2015).

En este proceso se inhibe en una participación y cooperación, dentro de ello se debe tomar decisiones en los ámbitos en que se desarrolla la intervención y estructurar la actividad para trabajar de manera conjunta, coordinada para resolver las problemáticas (Cabrales, 2017).

Contexto de la experiencia educativa

El presente trabajo se desarrolla en un contexto rural, situado en la comunidad de San Diego, la cual pertenece al Municipio de Tepatitlán de Morelos en el estado de Jalisco. San Diego se encuentra a 9.1 kilómetros (en dirección Este) de la localidad de Tepatitlán, la población total de San Diego es de 106 personas, de cuales 51 son masculinos y 55 femeninas (aproximadamente) (INEGI, 2015).

La institución educativa se encuentra al paso de la calle principal, no cuenta con número de vivienda, y se conforma por tres salones, los cuales se organizan para primaria menor (1º, 2º y 3º), primaria mayor (4º, 5º y 6º) y un salón para preescolar. Así mismo, cuenta con tres comedores expuestos al aire libre, cinco baños, divididos en tres para niñas y tres para niños y uno exclusivo para docentes; también tiene una bodega para material de aseo y mantenimiento, una cancha de fútbol y un patio cívico, además, la escuela cuenta con luz eléctrica, agua potable e Internet.

El grupo para trabajar se referencia a los grados de 4º, 5º y 6º (primaria mayor) el cual se desglosa en: seis alumnos (4º) de edades de entre 9 y 10 años (cuatro niños y dos niñas). Ocho alumnos (5º) de edades entre 10 y 12 años (cinco niños y tres niñas). Seis alumnos (6º) de edades de entre 11 y 12 años (tres niños y tres niñas).

En cuanto al diagnóstico, se parte en cuanto a su término, que aparece recurrentemente en el discurso pedagógico contemporáneo, pero a su vez, en él se busca conocer a fondo la situación, la problemática o la necesidad que origina el proyecto, esto se refiere al contenido del diagnóstico como el estudio del estado del problema en un momento dado, a partir de los objetivos y con vistas a su transformación, priorizando en todo momento la intervención para la resolución de una problemática (Yurell, 2018).

Durante esta etapa se deben clarificar, delimitar y descubrir las causas y consecuencias del problema o necesidad en su contexto, y una vez teniendo distinguidos la situación y las causas, el objetivo final del diagnóstico se da en el conocimiento de la realidad, cuanto más objetivo y profundo sea este conocimiento, se tendrá más y mejores elementos para transformarla (De León, 2021).

La problemática que se aborda en el presente trabajo data de un diagnóstico que parte de la recolección de datos, con la finalidad de contar con una idea clara, tangente y real de las situaciones vividas que se perciben como “anormales” las cuales representan una dificultad en el desarrollo de las relaciones afectivas de los niños de educación primaria.

Las herramientas utilizadas para corroborar el diagnóstico se adecuaron al contexto, se modificaron para obtener la información necesaria y concreta del grupo al que fueron dirigidas, con el objetivo corroborar la percepción del problema y poder idear una propuesta de intervención apta mediante la fase de la toma de decisiones, afectando así, de manera positiva a los sujetos de estudio.

Diagnóstico socioeducativo

El diagnóstico a desarrollar se apegó al modelo del análisis de necesidades de intervención socioeducativa de Campanero (2018) y el Modelo del Análisis de Necesidades de Intervención Socio-Educativa (A.N.I.S.E), un análisis de las necesidades de intervención en este ámbito. Su cometido es agrupar todos los datos posibles sobre un conjunto de problemas que derivan de una realidad concreta dentro de la comunidad y que tiene en cuenta a los distintos elementos que la componen (Campanero, 2018).

Una vez esclarecido la razón y significado del modelo ANISE, las fases y los requerimientos fueron seguidos con exactitud y apego para la objetividad del mismo; se puso en práctica la teoría en el campo educativo, para posteriormente tener una certeza en la toma de decisiones para una propuesta de intervención acertada y tangible.

Objetivo del diagnóstico

Identificar las necesidades en cuanto al conocimiento de las emociones en un aula de primaria mayor, mediante diversas herramientas que permiten confirmar la problemática y a partir de la misma, elaborar una propuesta de intervención.

Fase del reconocimiento

El objetivo de dicha fase es ayudarnos a descubrir dónde estamos, de dónde partimos y dónde y cómo obtener la información necesaria sobre el objeto de estudio a investigar. En esta fase, lo que se trata es de buscar y analizar los síntomas de posibles problemas que pueda presentar la población. La importancia de realizar un análisis de necesidades puede deberse a tres factores:

1. Por peticiones de otras instancias que previamente han detectado problemas en la población.
2. La implantación de programas informativos y preventivos en una población que muestra indicadores claros, ya sea de bajo, medio o alto riesgo.
3. A través de una observación directa y de contactos para apreciar así la aparición o agravamiento de una carencia o situación problema.

En esta primera fase, se procedió a realizar la presentación ante la institución educativa y ante el grupo que se va a intervenir, con el objetivo de conocer y familiarizarse con las condiciones y situaciones dentro del aula, optando también por que los menores nos reconozcan y puedan desenvolverse con naturalidad en cada una de sus actividades.

La presentación de manera formal como tal, se realizó al inicio del ciclo, en donde se expresa la ventaja de que, al mismo tiempo, de realizar el proceso de investigación, me desempeñé como docente titular del grupo con tres años de seguimiento, partiendo de ahí, se siguió planteando las intenciones y el orden de generar el proceso de diagnóstico.

Durante las visitas se cumplieron los objetivos de las acciones planeadas, de manera paulatina y ordenada, en donde la intervención con el salón de clases se desarrolló de manera cautelosa y respetable, optando por un bajo perfil en una transversalidad de las actividades de clase, para no influir en las conductas de los niños, así mismo se planteó una estrecha línea en cuanto a la objetividad y los juicios nulos del conocimiento previo del alumnado.

Se mantuvo cierta distancia en cuanto a crear un vínculo con algún alumno, docente o padre de familia, que pudiera entorpecer o modificar

el resultado de alguna herramienta aplicada con el plan de redargüir en la problemática detectada, así que una vez reconociendo situaciones, formas de trabajo, cultura, ideología y organización de la comunidad educativa y de nuestra forma de trabajar, se procedió a la siguiente fase.

Búsqueda de información

Para obtener la información sobre el sujeto de estudio, se deben tener presente la zona exacta a investigar, las personas que están implicadas en el proceso y revisar si existen otras fuentes de información que sean relevantes. Partiendo de esa premisa se detectó a los actores principales en el contexto a revisar, los cuales se tomaron en cuenta para poder desarrollar los instrumentos de aplicación de diagnóstico.

Los instrumentos de diagnóstico se segmentan según su día de aplicación y la especificación de para quién sería aplicado, enfocándose en que se quería saber de quién, para poder construir un diagnóstico fundamentado y sistematizado, con elementos reales y claros en cuanto a la definición de la problemática.

Técnicas e instrumentos para el diagnóstico

Para el desarrollo y conclusión del diagnóstico, se recurrió a diversas herramientas e instrumentos utilizados para la recolección de información, adaptándose al contexto y la población del objeto de estudio, (Chagoya, 2008). Una vez diseñado un plan de acción para la aplicación de las diversas herramientas de obtención de información, entre los que se destacan son las entrevistas a padres de familia y docentes frente a grupo; también la observación directa y participativa, la cual se desarrolló en sesiones acordadas con los titulares del grupo, acompañada del diario anecdótico, en donde se hizo registro de situaciones o comportamientos anormales, y por último una rúbrica, en la cual se diseñó como guía para valorar los aprendizajes y productos realizados.

El uso de las técnicas de recogida de datos y de información debe estar encuadrado en el marco del método general y del método científico, pues solo así representará un significado para quien está en la búsqueda.

Observación

La técnica de la observación implica ver de forma superficial lo que ocurre en el contexto, incluyendo las habilidades perceptuales de oír, observar e interpretar lo que aprecia, todo bajo criterios metodológicos. La observación participante como técnica, involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos de estudio partiendo de su cotidianidad, y de ahí mismo se recogen los datos de modo sistemático y natural y no intrusivo (Aguilar, 2015).

La observación se llevó a cabo en días programados, tratando de analizar el comportamiento presentado dentro del aula de clases, en donde se tomó registro de toda actividad que representara anormalidad, distribuida en diferentes horarios después de diversas actividades repartidos en tres días de una semana.

Entrevista

La entrevista se define como un proceso dinámico que se emite mediante la comunicación interpersonal, en donde dos o más personas conversan para tratar un asunto, la entrevista se realiza a personas que el investigador considera que pueden aportar información útil para la comprensión de la problemática a la cual se pretende intervenir. Para llevar a cabo la entrevista, el entrevistador debe tener la capacidad de comunicarse con los entrevistados y este proceso de comunicación puede ser de tipo estructurada, semiestructurada o libre, para ello se debe desarrollar habilidades tales como: escuchar y preguntar, dado que de eso depende el éxito o fracaso de todo el proceso (Folgueiras, 2016).

Las entrevistas se diseñaron para el docente frente al grupo y para los padres de familia, en donde los cuestionamientos iban derivados a las acciones del niño en el contexto del salón de clases y en casa, teniendo así, referencias cruciales en torno a comportamientos y actitudes referentes al estado emocional de educando.

Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje (Chávez, 2014).

Al final se centró en la lista de cotejo, que consistió en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede calificar (“O” visto bueno, o, por ejemplo, una “X” si la conducta no es lograda) un puntaje, una nota o un concepto.

Resultados de los instrumentos

Una vez organizados y obtenidos los datos, se procesaron los datos para pasar a un análisis claro, comprensible, fiable e incluso original, para poder proceder a una toma de decisiones objetiva y específica, para tratar de abordar con mayor efectividad la situación que afecta (Gibbs, 2012).

Mediante los instrumentos de recolección de información, se obtuvieron los siguientes datos:

En cuanto a la observación, en las visitas programadas que constaron de dos horas durante la mañana (09:00-11:00) se notó el comportamiento de diversos alumnos, los cuales se conducían con actitudes y acciones que amedrentaban a las compañeras en general, haciendo alusión a una superioridad en cuanto a tiempo de resolución de problemáticas o conocimientos.

Durante las diversas actividades propuestas para que los menores las desarrollen, se pudo notar, en un alumno, la poca capacidad de interacción con los compañeros y a su vez el nulo conocimiento y reconocimiento de sus emociones, dado que de la nada mostraba una aparente molestia, y aunque se le cuestionaba el motivo, el alumno no respondía con claridad o certeza de los motivos.

Dichos comportamientos, también se referencian a como se intentaba relacionar con los compañeros, obteniendo un resultado poco fa-

vorable, dado que no aceptaba compartir materiales o equipos del aula, también comportamientos complicados para sus demás compañeros y docentes, ampliando las actividades grupales.

Todas esas acciones y situaciones fueron registradas mediante un diario anecdótico, el cual, al momento de ser analizado por el equipo, resaltan dichas observaciones, por lo cual se unificó criterio y se corroboró la problemática detectada durante las visitas al salón de clases.

En cuanto a los resultados de las entrevistas realizadas a los padres de familia de los menores, se diseñaron mediante un guion encaminado a conocer el comportamiento del menor en casa, siendo cuidadosos de no incomodar al padre de familia, pero con el objetivo de saber su desenvolvimiento en casa, a lo cual se pudo comprender, que los padres de familia laboran casi todo el día, perjudicando un tanto el tiempo de calidad con el niño.

En cuanto a la experiencia como titular de grupo, se puede manifestar un cambio repentino de comportamiento, dado que ese fenómeno no se manifestaba con anterioridad, y se comenzó a representar a partir de que los padres de familia comenzaran a trabajar de tiempo completo.

En cuanto a los resultados de la rúbrica, se aplicó en cuanto al nivel de participación y satisfacción por parte de los sujetos de estudio, las principales referencias fueron la docente frente a grupo y los padres de familia, se valoró también a los alumnos mediante la participación en sus actividades cotidianas en cuanto a la presencia de nosotras dentro de su aula. Dando como resultado una participación positiva y óptima para la definición objetividad del diagnóstico.

Necesidades detectadas

Partiendo de las herramientas de diagnóstico se identificaron necesidades dirigidas hacia el ámbito social, emocional y conductual. En donde, a raíz del análisis de dichos instrumentos, se referencia la problemática del conocimiento y reconocimiento de las emociones, dentro del contexto estudiado, donde dicha problemática afecta e interfiere con el desempeño escolar y el desarrollo integral del alumno, potenciando la importancia de tratar e intervenir en estas situaciones emocionales.

Conocimiento de las emociones

Las emociones se refieren a un estado complicado del propio organismo, caracterizado por un estímulo positivo o negativo, dependiendo la percepción, que predispone a una respuesta, así mismo las emociones se generan como una respuesta a algún tipo de acontecimiento propiciado por algún agente externo o incluso interno (Muslera, 2016).

En cuanto al conocimiento de las emociones, aborda en un desarrollo social de los menores, en donde resulta y resalta la importancia de la misma, aportando también los valores en los cuales el entorno y el contexto influyen en cómo se relaciona con su contexto, haciendo de este proceso positivo o negativo, aparte de significativo para su propia percepción y la construcción de su criterio.

Reconocimiento de las emociones

La capacidad de reconocer las emociones es necesaria para la adaptación normal del niño a su entorno social y educativo, lo cual le permite construir experiencias y lazos positivos con su entorno, en ello se manifiestan los valores y las habilidades sociales, que le permitirán al niño una formación integral, que les permite apertura a nuevas experiencias o le restringe la interacción al mismo (Gordillo, 2015).

De todo lo dicho se infiere que la educación emocional en los niños podría esperar una forma de prevención primaria inespecífica, en tanto supone una serie de aplicar a diferentes situaciones con el fin de prevenir disfunciones en las personas, con una aplicación clara en el ámbito educativo, priorizando el conocer y posteriormente reconocer las emociones en el mismo y en los demás también.

Convivencias positivas

Dentro de una sociedad cada individuo ejecuta acciones de acuerdo con el ejemplo que recibe y las normas que se apliquen, por tanto, está en nuestras manos promover una sana convivencia desde la escuela, de este modo tendremos un ambiente de aprendizaje más tolerante y respetuoso, en lo que al contexto respecta.

Por tanto, las convivencias sanas se adaptan al contexto en la que es desarrollada, facilitando una interacción que aporta experiencias positivas y enriquecedoras, sirviendo como parteaguas para futuras situaciones en el ámbito educativo, y no solo lo educativo, sino también lo social, por lo que se remonta de nuevo a la formación integral de alumno (académico-social).

Situación deseable

Las formas de relacionarse varían según cada contexto e ideología, influyen completamente los participantes en las interacciones, y a partir de esas experiencias se forman otras con igual o mayor impacto, teniendo como resultado un estímulo positivo o negativo según lo vivido.

Respecto a lo anterior, la situación de: “cómo debería ser” aborda el contexto de una comunidad rural, donde la formación va desde lo académico hasta lo social, por lo que resulta de importancia el hecho de construir un espacio de aprendizaje fluido y una convivencia sana, para influir de manera positiva en las demás actividades que corresponden a la jornada laboral.

En cuanto a “cómo se debería de estar”, los elementos que componen esta organización del grupo de primaria mayor, se prospecta a una convivencia y sin ningún tipo de represión o agresión por parte de ningún compañero. Por ello se optó por conocer los sentimientos que les provocan estar tristes o felices y representarlos en una manera provechosa para el contexto al cual pertenecen, y que de igual manera logren identificarlos en los demás compañeros, para aportar exitosamente elementos a las interacciones sociales.

La comprensión de las interacciones entre el sujeto social (en cuanto individuo, organización, grupo, comunidad o nación) y su ambiente (sea como entorno inmediato: perceptual, o mediato: conocido y reconstruido) requiere la aportación de estímulos positivos en su entorno y con las personas que se relacionan (Maldonado, 2011).

Análisis del potencial

El análisis de potencial consiste en realizar un análisis de las posibilidades en cuanto a la intervención socioeducativa que se pretende llevar a cabo dentro de un tiempo y espacio, a partir de esto se debe comprobar si realmente es viable proceder a la intervención (Campanero, 2018).

Se considera pertinente y alcanzable el hecho de la creación de una propuesta de intervención, dado que las condiciones para proceder se consideran optimas y deseables, en cuanto a todos los participantes que intervienen en el proceso (docente frente a grupo, padres de familia y los alumnos).

El tiempo y el espacio requerido para el desarrollo de la problemática, se representa en sesiones establecidas en coordinación con el docente frente a grupo, esto con el objeto de no obstruir en su planeación semanal y su desarrollo de clases y a su vez representar un apoyo positivo para la objetividad de todo el proyecto, junto con los espacios requeridos, para la aplicación de instrumentos, la posterior propuesta y por último la evaluación.

Identificación de las causas y sentimientos

Dentro de la identificación de las causas de los sentimientos, se desarrolló en aspecto de tratar de descubrir todas las emociones que encauzan la problemática a tratar, que es la causa y cómo se percibe la misma (Campanero, 2018).

Propiciando el desarrollo de los elementos ya mencionados, se describe la identificación de las causas y de los sentimientos que se generan a partir de la necesidad detectada, prosiguiendo con el desarrollo de las emociones, evocando en el estado de ánimo, las actitudes y los propios sentimientos que caracterizan a dicha población, propiciando pues los hechos desencadenantes que afectan o se generan en la personalidad, el compartir los materiales, los cambios de conducta y todas y cada una de sus necesidades que se reflejan en su desempeño escolar.

Fase de toma de decisiones

El desglose de esta fase se prioriza en las problemáticas percibidas, las cuales fueron detectadas y descritas en su análisis, para posteriormente dirigirse a proponer soluciones aptas o acorde a una formulación de metas o el diseño de un proyecto de intervención (Diz, 2017).

Las problemáticas se referencian en situaciones en donde la falta de conocimiento, con respecto de las emociones, logra alterar las relaciones que se establecen entre los alumnos de primaria mayor, dotando de acciones que perjudican el desarrollo de las clases y las actividades destinadas a diversas interacciones, que van desde la convivencia hasta equipos de trabajo en el aula.

Por tanto, se decidió diseñar un taller aplicado en conjunto con el titular del grupo, el cual tenga como objetivo lograr el conocimiento y entendimiento de las emociones, aunadas al reconocimiento de estas, que van de sí mismo y a los compañeros en general, procurando e incentivando la convivencia sana dentro y fuera del aula.

Las actividades propuestas tuvieron el objetivo de mejorar un espacio educativo en cuanto la convivencia dentro del aula, abarcando factores individuales y generales con respecto a su sentir y su actuar, identificando las experiencias que le ayudan a seguir relacionándose de manera positiva en el aula.

El conocimiento de las emociones funge como punta de lanza con respecto a seguir desarrollando las demás habilidades sociales, al menos para este contexto, en donde se abordarán diversas formas de empatar con las representaciones de los sentimientos más comunes presentados en el aula.

A partir de un conocimiento amplio y certero, los alumnos reconocerán, en sí mismos y en su entorno, los sentimientos que surgen a partir de una acción o una situación, coadyuvando a la empatía en el entorno escolar, las relaciones y la comprensión en general de los actos y las consecuencias de los mismos.

En el conocimiento de las emociones, se empata una planeación y aplicación con el titular del grupo con respecto a una serie de actividades que dan paso a ejemplificar y diversificar las representaciones de las

emociones, prospectando a que el menor identifique mediante imágenes y casos, la emoción que se presenta o predomina en la acción, con esto se busca que el menor identifique, en los demás y en sí mismo, el proceder y accionar de estas.

En cuanto al enfoque representado en el reconocimiento, se aporta y se refuerza el accionar de las emociones, ahora no solo identificándose gráficamente o mediante una representación, sino que poniéndolas en práctica en sí mismo y en los demás, esto mediante dinámicas enfocadas a situaciones, que evoquen la diversidad de emociones.

Una vez concretada el reconocimiento y el conocimiento de estas, se llevará a cabo una relación entre lo aprendido y lo práctico en una sesión de actividades físicas con los padres de familia. Ellos serán invitados a trabajar y a entender situaciones de manera conjunta, con lo cual también se abona a las relaciones afectivas entre niño y padre-madre. De esta manera, se culmina con la sensibilización y el aprendizaje en cuanto a las emociones y la representación de cada una de ellas o las más desarrolladas en el menor.

Plan de intervención

El plan de intervención se desarrolla mediante una propuesta que permitirá brindar solución ante la necesidad detectada con el fin de generar una mejor convivencia en grupo de primaria mayor. El plan que a continuación se presenta está basado en un taller teórico/práctico, que desglosa tres módulos abarcando desde la parte social hasta la moral del individuo. De acuerdo con la necesidad detectada se elaboró el siguiente plan de intervención.

Justificación

Mejorar las interacciones socioemocionales del menor mediante el conocimiento y reconocimiento de las emociones para desarrollar una convivencia sana entre los alumnos de primaria mayor (4º, 5º y 6º) de la escuela primaria rural “José Clemente Orozco”.

Objetivos

General

Generar convivencias positivas en cuanto a las interacciones en general en alumnos de primaria mayor.

Específico

Educar en cuanto al conocimiento de las emociones y cómo es que se presentan en situaciones específicas y generales.

Reconocer las emociones de forma personal y en los demás compañeros, identificando las causas que las promueven y las consecuencias de estas.

Propiciar la capacidad de gestionar las emociones para desarrollarlas de forma positiva y propositiva según la situación.

Crear un ambiente de convivencia positiva en el contexto áulico.

Reforzar los lazos entre padres de familia y alumnos, en cuanto a la comprensión e identificación de situaciones.

Metas

Lograr que el 100 % de los alumnos de primaria mayor (4º, 5º y 6º) de la escuela primaria rural “José Clemente Orozco”, conozcan y reconozcan sus emociones, logrando la adquisición de habilidades sociales que evoquen en una convivencia positiva.

Conseguir en un 100 % que las relaciones afectivas entre padres y alumnos crezcan y se diversifiquen en las situaciones que se susciten dentro y fuera del aula.

Destinatario

El plan de intervención se centra en brindar una posible solución, a la situación detectada por medio del diagnóstico, en conjunto de la coo-

peración de la titular del grupo, por tanto, se reitera la importancia de la presente propuesta apta y adaptada según las posibilidades de la infraestructura y los medios con los que se cuentan para desarrollar de forma óptima cada apartado que se presenta.

El presente plan de intervención se dirige a los alumnos de la escuela primaria “José Clemente Orozco”, en específico al grupo de primaria mayor, contando con un diagnóstico de respaldo para abordar dicha problemática y ofrecer una propuesta dirigida al ámbito socioemocional del alumnado.

Tabla 1. Cronograma de actividades para el diagnóstico.

Actividad	Fecha
Detección de necesidades.	11-21 de noviembre 2021.
Planteamiento de objetivos.	2-6 de diciembre del 2021.
Desarrollo de actividades.	11 de diciembre del 2021 al 24 de enero del 2022.
Aplicación de la propuesta de intervención.	2 de febrero al 18 de abril del 2022.
Evaluación de proyecto de intervención.	24 de abril al 12 de mayo del 2022.

Tabla 2. Desglose de las actividades a realizar.

Actividades	Aspectos que abordan	Objetivos
Diccionario emocional. Teatro de títeres. Memoraba de emociones.	Conocer y reconocer emociones. Gestionar emociones.	Poder expresar y conocer con entera libertad, la emoción que se tiene, saber diferenciar entre las mismas. Generar estrategias y recursos para que el menor tenga una idea de lo que se debe de hacer en una situación complicada. Poder representar, expresar y ubicar la emoción que están sintiendo según la situación.
Tu nombre con cualidades. La caja del tesoro oculto Lo que me agrada de mi compañero	Autoestima y autoconcepto.	Con el nombre del niño se le asignara una cualidad, dependiendo la letra. Reforzar las cualidades del menor.

Actividades	Aspectos que abordan	Objetivos
La importancia del abrazo. Resolución de conflictos. ¿Y tú qué harías?	Fomentar buenas relaciones. Sensibilizar al alumno respecto a las situaciones de violencia y el reaccionar a distintas situaciones comprometedoras.	Fomentar y educar al padre de familia, de la importancia del abrazo, aprender a solucionar conflictos de una manera positiva e invitar a los niños a expresar sus emociones sin temor a burlas y/o represarías.
Matrogimnasia.	Estrechar el vínculo afectivo entre integrantes de una familia en ámbitos como la socialización, la integración, los valores, la convivencia, el trabajo en equipo y la cultura física.	Estimula el desarrollo de la inteligencia (estructuración del pensamiento) Fortalece la autoestima. Estimula la coordinación, lateralidad y ubicación espacial. Refuerza los sentimientos de compañerismo y solidaridad

Recursos:

Tabla 3. Recursos materiales y financieros que faciliten poner en marcha el taller

Fechas	Fase de aplicación	Recursos materiales
11-21 de noviembre 2021.	Detección de necesidades.	Cuaderno Hojas blancas Lápiz Lapicera Impresiones Computadora Impresora

Fechas	Fase de aplicación	Recursos materiales
2 de febrero al 18 de abril del 2022,	Aplicación de propuestas de intervención.	Computadora Proyector Libro de texto (<i>Martha, el valor de la tolerancia</i>). Hojas blancas Lápiz Lapicera Lapicera Listón Cinta transparente Conos Aros Paliacates Pelotas Red de voleibol Bocina Micrófono
24 de abril al 12 de mayo del 2022	Evaluación del proyecto de intervención.	Cuaderno Hojas blancas Lápiz Lapicera Impresiones Computadora Impresora

El desarrollo emocional y afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos.

La actividad empieza dando prioridad al desarrollo personal, personificándolo mediante un taller que aborda aspectos como el auto concepto y la autoestima, exaltando valores y habilidades sociales de la vida (Bisquerra, 2012).

El plan de intervención se concentra en abordar competencias emocionales en los menores, aportando habilidades de percibir e identificar las acciones voluntarias e involuntarias, valorando e identificando adecuadamente las emociones de los menores. Conociendo las diferentes maneras, ya sea a través del lenguaje, conducta, en obras de teatro, en música, dibujos o alguna manualidad en la que pueda liberar la emoción (Muslera, 2016).

Para ello se comenzó con una exploración necesaria y a profundidad de las formas expresivas emocionales para que la población escolarizada pueda brindar elementos compresivos que posibiliten una adecuación de las prácticas de aula de clase preescolar a las necesidades particulares propias del desarrollo emocional y de los recursos socializados de su expresividad (Figuerola, 2010; Alzate, 2018).

Conclusión

En el desarrollo del presente trabajo, se dio la apertura a las necesidades sociales que parten de ese desarrollo integral. Dicho desarrollo, que hoy toma tanta relevancia en el quehacer docente, dota al alumno de habilidades para la vida, las cuales recaen como una responsabilidad con conciencia en el docente.

El periodo de pandemia dejó como resultado, un cúmulo de adversidades que no solo se clasificaron en el ámbito educativo, sino que también, causó repercusión en el desarrollo personal y social, por tanto, la necesidad de intervenir y llevar a un objeto de estudio, de análisis y sobre todo de intervención.

El proceso que se desarrolló, desde el diagnóstico, hasta la evaluación de este, dio como resultado un acercamiento y, sobre todo, una concienciación enfocada a la empatía, en donde resulta impactante la realidad adversa que percibe el docente frente a grupo a la que perciben o viven los alumnos, realidades que se ejercen y se desarrollan día a día con un factor que surge a raíz de un distanciamiento social.

Los estragos que se vivieron de la pandemia aunados con el contexto en donde se desarrolla la problemática, dan como resultado un interesante cúmulo de comportamientos, que se potencian aún más en el desarrollo de las relaciones interpersonales, donde irónicamente la relación socioafectiva era más carente.

Los resultados de la evaluación de la propuesta de intervención datan de un avance significativo, que sirvió de mucho a toda la comunidad educativa, brindando pluralidad, conciencia, equidad, igualdad y empatía, dando así una brecha apertura importante en una brecha teñida de costumbres machistas que afectan de manera consciente e inconsciente

en relaciones personales entre padres de familia e hijos y también con el docente.

La pandemia del Covid-19, dentro del marco de desgracias que efectuó, también obligó a salir de una zona de confort en todo aspecto. Una vez más se pudo denotar la importancia tan significativa del docente frente a grupo, que se dotó de nuevas herramientas que se obtuvieron a raíz de un duro golpe de realidad, pero que dejan como enseñanza y lección el constante crecimiento, la apertura de la práctica docente, de autoevaluación y de acercamiento más allá de las materias del ciclo.

Referencias

- Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.
- Alva Manzo, S. T. (2019). *Situaciones didácticas para favorecer la educación socioemocional en niños de tercer año de preescolar*.
- Alzate Mejía, N. y Ramírez Giraldo, M. F. (2018). *Una mirada reflexiva al tránsito armonioso en la infancia. El caso del Centro de Desarrollo Infantil La Aldea y el Preescolar de la Institución Educativa Santa Bárbara*.
- Bisquerra Alzina, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*.
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1-20
- Cabrales Villalba, L. Y., Contreras García, N., González Romero, L. Á. y Rodríguez Mendoza, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. (Master's thesis, Universidad del Norte).
- Caride Gómez, J. A. y Fraguela Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: Nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Campanero, M. P. P. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (Vol. 21). Narcea Ediciones.
- Chagoya, E. R. (2008). *Métodos y técnicas de investigación*. Gestipolis: <https://www.gestipolis.com/metodos-y-tecnicas-de-investigacion>
- Chávez, M. y Barrantes, M. (2014). Confiabilidad y validez de las listas de cotejos del Examen Clínico Objetivo Estructurado para el aprendizaje por competencias de Cirugía. *Revista Ciencia y Tecnología*, 10(3), 115-128.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones*. B. S. A.

- De la Cruz Campos, D. G. (2019). *Habilidades Socioemocionales en niñas y niños de 3er año de preescolar*.
- De León Cerda, D. D. J. (2021). *El proyecto de intervención. La importancia del diagnóstico*.
- Diz López, M. J. (2017). *Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación*.
- Espinoza Villegas, J. R., Campas Santana, M. A. y Torres Barragán, J. (2020). El nivel socioeconómico y su correlación con el miedo al delito en Zapotlán el grande, Jalisco. *Revista Jurídica Derecho*, 9(13), 91-104.
- Figuerola Lucero, A. G. y Guevara Bolaños, I. A. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Instituto Construir. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro/superacion/La%20Teor%EDa%20de>, 20, 287-305.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gonzales, G. y Valdivia, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia, 1.
- Gordillo, F., Pérez, M. Á., Mestas, L., Salvador, J., Arana, J. M. y López, R. M. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. *Acta de investigación psicológica*, 5(1), 1846-1859.
- Grimaldo Muchotrigo, M. y Merino Soto, C. A. (2020). Efectos de un Programa de Intervención sobre las habilidades emocionales en niños preescolares. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Guevara Benitez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M. y Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Instituto de Geografía de la UNAM y el Departamento de Programación y Desarrollo del Estado. Carta General del Estado de Jalisco, 1:500000.

- (2015). http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825925154/702825925154_1.pdf
- Latorre, M. A. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 10(1), 1-15.
- Leonardi, J. (2015). Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo.
- Maldonado, M. y Zaragoza C. (2011) La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca. <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192009.pdf>
- Molina, C. Osses, C. Riquelme, V. Riquelme, S., Sepúlveda, A. y Urrutia. (2010). Desarrollo social y emocional del párvulo Universidad Católica de la Santísima Concepción: Facultad de Educación.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años.
- Orrego, T. M., Milicic, N. y Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la educación socioemocional en el jardín de infantes*. Editorial Dunker.
- Pérez Miró F. A., Gutiérrez Sánchez, M., Pérez Pelipiche, N. y Astudillo García, I. de el C. (2017). El proyecto socioeducativo, una propuesta para contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes universitarios. (Artículo Científico). *Congreso de Pedagogía*. Ecuador.
- Quintero, L. y Leiva, M. (2015). *Desarrollo emocional y afectivo en la primera infancia “Un mundo por descubrir y formar en los infantes”*. [Monografía presentada como requisito para obtener el grado de psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)], Neiva (Huila), zona sur, Colombia.

- Rangel, A. E. N. (2014). Inteligencia emocional. *Salud vida, 1*.
- Yurell Concepción, I. C., Guerra Borrego, Y. y Conde Pérez, M. M. (2018). Diagnóstico pedagógico en el proceso docente educativo: pensamiento pedagógico de avanzada. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (octubre).
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. Reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Capítulo **II**

Nuevas propuestas para la educación musical en la era postpandemia

Fernando Eduardo Martínez González¹

<https://doi.org/10.61728/AE24030038>

¹ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142 Tlaquepaque Jal.

Resumen

Ante los cambios históricos de los últimos años, la educación musical, como todos los ámbitos educativos, ha entrado en un momento de reflexión y adaptación. La migración a la modalidad virtual debido a la pandemia del COVID-19 implicó toda una serie de retos y dificultades en la implementación y adecuación de las prácticas educativas a los ambientes virtuales.

Este trabajo propone nuevas prácticas en la educación musical, primero desde una revisión del desarrollo tecnológico en las últimas décadas y su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para después presentar el estudio de casos de experiencias educativas musicales durante la pandemia y cuyos resultados representan buenas prácticas que aportan al desarrollo de nuevas estrategias.

Las propuestas contemplan diversos paradigmas de mediación y perspectivas de la didáctica musical, tomando en cuenta elementos pedagógicos propios de la disciplina y las características y necesidades de los estudiantes de nuestra era.

Introducción

El desarrollo de la educación musical ha ido de la mano con los constantes cambios históricos y sociales por los que ha transitado la humanidad. La música, como expresión artística, es un reflejo de la sociedad y su temporalidad, y sus métodos de enseñanza-aprendizaje responden también a los paradigmas, modelos y tendencias educativas de cada época. Violeta Hemsy de Gainza, pedagoga musical, denominó al siglo XX como el “siglo de los grandes métodos” o el “siglo de la iniciación musical” (Hemsy, 2004), estableciendo períodos en los cuales los contextos políticos, sociales y culturales de sus décadas correspondientes influyeron decisivamente en su desarrollo. “La educación musical no permanece al margen de las transformaciones e incorpora algunos de los importantes desarrollos que tuvieron lugar en el campo del conocimiento, de la cultura y el arte” (Hemsy, 2004, p. 1).

Los periodos propuestos por Hemsy de Gainza y los métodos correspondientes se relacionan con eventos y movimientos sociohistóricos

suscitados en sus respectivas épocas. Durante el período denominado “De los métodos precursores” (1930-1940), la difusión en Europa de la “Escuela nueva” y de los métodos activos como Montessori y Pestalozzi, influyen en el desarrollo de metodologías de educación musical, las cuales se extienden a diversas partes del mundo, como a Latinoamérica, debido a la migración de músicos europeos ante el entonces inminente inicio de la Segunda Guerra Mundial.

La difusión de la filosofía educativa de John Dewey en Estados Unidos de Norteamérica sobre una educación democrática y “para todos”, influye en educadores como James Mursell durante el período “De los métodos activos” (1940-1950), donde también se destaca la importancia de poner al alumno como sujeto principal de la educación (Hemsey, 2004, p. 2).

En las décadas de los cincuenta y sesenta, que corresponden al período “De los métodos instrumentales”, sobresalen los métodos de Zoltán Kodály y de Carl Orff. El primero brinda un valor importante al folclore y al canto popular como recursos en la educación musical, influyendo en la formación de la identidad cultural de diversos países de América Latina. Por otro lado, el método Orff hace énfasis en la ejecución musical grupal dándole prioridad a la actividad musical colectiva (Hemsey, 2004, p. 3-4).

La transición de los alumnos de ser ejecutantes e intérpretes de los materiales musicales a ser parte del desarrollo creativo, ejercicio anteriormente atribuido solo al profesor, caracteriza al período “De los métodos creativos” (1970-1980), que coincide con la incorporación de las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vigotsky en los modelos pedagógicos de los años previos y posteriores. En Latinoamérica continúa la influencia del folclore, ahora como un elemento de afirmación personal y colectiva frente las limitaciones en materia de expresión ante los eventos políticos de la década (Hemsey, 2004, p. 5).

Los últimos períodos, “De transición”, década de los ochenta, y “De los nuevos paradigmas”, años noventa, están caracterizados por la incorporación de las nuevas tecnologías musicales y educativas, en donde se destaca la llegada de ordenadores o computadoras a las escuelas; así como una visión multicultural, derivada del fenómeno de la globaliza-

ción (Hemsey, 2004, p. 5). En los años ochenta se dibujó el horizonte contemporáneo del multimedia en donde la informática comenzó su fusión con las telecomunicaciones (Levy, 2007, citado por Matos Espinosa, 2021).

El contexto social de inicios del siglo XXI fue marcado por los cambios tecnológicos que transformaron las dinámicas de socialización, interacción y, por supuesto, de aprendizaje. “Se afirma con frecuencia que la tecnología modifica de forma esencial la naturaleza humana o, como mínimo, el pensamiento y la conducta humana” (Gardner, 2014). Los métodos y modelos de enseñanza musical y su implementación en los procesos educativos han sido influenciados por el desarrollo tecnológico. “Cada vez son más las propuestas y las voces que claman por readaptar los diversos currículos e incluir las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza de aprendizaje musicales” (Southcott y Crawford, 2011).

Si bien en los primeros veinte años del siglo XXI se suscitaron diversos eventos históricos, la pandemia del COVID-19 ha sido el acontecimiento de mayor impacto en la humanidad de las últimas décadas a nivel global. El gran confinamiento, como medida de aislamiento social, derivó en una profunda crisis socioeconómica y de los sistemas de salud en todas las regiones del planeta, afectando también al ámbito educativo. Gran parte de las medidas educativas tomadas en los países de América Latina y el Caribe se relacionaron con la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos (CEPAL-UNESCO, 2020). La continuidad de los procesos educativos se llevó a cabo mediante la modalidad en línea a través de Internet, presentándose como una gran herramienta adaptativa y el medio adecuado para seguir adelante. Sin embargo, la pandemia dejó en evidencia las grandes desigualdades sociales, así como las brechas digitales en la población. Las problemáticas no solo se limitaron a los aspectos socioeconómicos y digitales. “La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que, más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia, dificulta la socialización y la inclusión en general” (CEPAL-UNESCO, 2020).

A más de dos años de distancia, y cuando países como Estados Unidos han declarado “el fin de la pandemia”, es importante reflexionar sobre los aciertos y desafíos, así como las lecciones aprendidas y áreas de oportunidad. La revisión de los antecedentes tecnológicos y culturales es el primer acercamiento previo al estudio de casos y experiencias particulares durante el período crítico de la pandemia, de cuya interpretación y análisis puede derivarse un replanteamiento prospectivo.

Antecedentes teóricos

Educación musical y tecnologías digitales en las últimas décadas

La enseñanza de la música a través de la virtualidad ha estado presente desde los orígenes de la web y la comercialización de Internet en los años noventas con las primeras páginas donde se podían aprender canciones y con la digitalización de libros y textos de enseñanza musical.

Con el aumento de la cobertura mundial y un mayor acceso de la población a Internet y a las computadoras a nivel mundial, la interacción y participación de los usuarios en Internet se vuelve más activa. En 1999 aparecen los términos web 1.0 y web 2.0 en el artículo “Fragmented Future” (Futuro Fragmentado) de Darcy DiNucci, donde habla de la importancia de la web como referente cultural y anuncia el inicio de una evolución en la manera de navegar e interactuar en la red (DiNucci, 1999). Mientras que el término web 1.0 se refiere a los primeros años de vida de World Wide Web (red informática mundial), donde los usuarios se limitaban solo a ser receptores de la información y de los contenidos establecidos en ese momento, teniendo como vías de interacción solamente correos electrónicos, chats y algunos foros, la web 2.0 establece una evolución que comprende medios, servicios, herramientas y aplicaciones donde los usuarios interactúan de manera activa, y en donde cualquiera puede crear y publicar contenidos fácilmente y de manera personalizada.

Las aplicaciones, programas y todos los escenarios virtuales que surgieron con la evolución de la web 2.0 abrieron nuevas posibilidades

en el ámbito educativo y la manera en la que se podía compartir la información y el conocimiento. La facilidad de uso y accesibilidad hicieron de las tecnologías de la información una herramienta con la que se podía crear material educativo e informativo que pudiera llegar a un mayor número de personas.

De esta manera, con el auge de la web 2.0, crece la presencia de contenido de enseñanza musical en Internet, así como las herramientas para su producción y distribución. Los servicios de *video sharing* como YouTube y Vimeo encontraron su uso didáctico con la creación de canales de videos propios y/o temáticos (Gertrudix, 2014). En los videos tutoriales, los usuarios, tanto músicos profesionales como aficionados, comparten su conocimiento y enseñan desde tocar una canción hasta temas que abarcan aspectos teóricos y técnicos.

La evolución de los dispositivos digitales en los años posteriores permitió el desarrollo de apps o aplicaciones, las cuales lograron concentrar una gran diversidad de herramientas dentro de un solo dispositivo, que suele ser portátil. El auge de las aplicaciones a raíz de la comercialización de las tabletas digitales y *smartphones* (teléfonos inteligentes) desde la década del 2010 dio lugar a la creación y desarrollo de aplicaciones de aprendizaje de música más especializadas, de acceso fácil y más específicas para la necesidades e intereses particulares de educadores y estudiantes.

La interacción por medio de una pantalla touch (táctil), dejando de lado controles o teclados, se volvió una alternativa interactiva que dio lugar a una simulación semejante a la de los videojuegos. Como lo menciona Miller (2013) los videojuegos interactivos ofrecen nuevas posibilidades en la composición, interpretación, pedagogía y apreciación musical.

La influencia tecnológica en la educación es un ejemplo de cómo los avances tecnológicos han impactado el comportamiento de la humanidad y su cotidianidad. Comprender las características de las generaciones y sociedades contemporáneas, así como sus dinámicas de interacción, comunicación y sus procesos de aprendizaje se vuelven esencial para definir estrategias y metodologías.

Generaciones modeladas por la tecnología

En su libro *The Game*, Alessandro Baricco realiza un profundo análisis histórico-cultural-social-antropológico de los cambios en la humanidad suscitados a raíz de la integración del elemento del juego en las nuevas tecnologías. Desde los primeros videojuegos, y pasando por el desarrollo del Internet y los *smartphones*, los procesos de interacción y comunicación social mediados por tecnologías digitales se asemejan a los de un juego.

Lo digo de forma brutal: por motivos históricos y, digámoslo así, darwinianos, a partir de un determinado momento (del iPhone en adelante, si tengo que arriesgar una fecha), nada ha tenido ya posibilidades serias de supervivencia si no llevaba en su ADN el patrimonio genético del videojuego (Baricco, 2019).

Las interacciones a través de aplicaciones, plataformas y redes presentan rasgos como un diseño agradable que genera satisfacciones sensoriales, estructuras de esquemas problema/solución, un disfrute inmediato, sin preámbulos, y “un aprendizaje por medio del juego y no por el estudio de abstractas instrucciones de uso” (Baricco, 2019).

La influencia de la tecnología en la modificación de los procesos sociales y cognitivos de las generaciones del siglo XXI se ve también reflejada en los que el Dr. Howard Gardner, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, denomina como “generación app”. De acuerdo con Gardner (2014) las características que definen a una generación son reflejos de los acontecimientos políticos, económicos o culturales dominantes de su época, y es posible que los avances tecnológicos definan a las siguientes generaciones.

Nuestra teoría es que los jóvenes de ahora no solo crecen rodeados de aplicaciones, sino que además han llegado a entender el mundo como un conjunto de aplicaciones, a ver sus vidas como una serie de aplicaciones ordenadas o quizás, en muchos casos, como una única aplicación que se prolonga en el tiempo y que les acompaña de la cuna a la tumba (Gardner, 2014).

La tecnología ha modelado la manera en que los jóvenes definen su identidad y desarrollan sus procesos creativos. Estas características se asocian también con el término nativos digitales, que aparece por primera vez en el año 2001 en el ensayo de Mark Prensky “Digital natives, digital immigrants”. On the Horizon” (Nativos digitales, inmigrantes digitales. En el horizonte) donde establece que “los estudiantes de hoy son hablantes nativos del lenguaje digital de los computadores, los videojuegos y la internet” (Prensky, 2001, citado por Cabra-Torres y Marisales, 2009). Entre las características de los nativos digitales destacan su capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo, la preferencia de los formatos gráficos a los textuales, predilección a trabajar en red, preferir los juegos al trabajo serio y la inmediatez en sus acciones y en la toma de decisiones (García et al., 2007). “Acercándonos al área de la psicología, el nativo digital en su niñez ha construido sus conceptos de espacio, tiempo, número, casualidad, identidad, memoria y mente a partir, precisamente, de los objetos digitales que le rodean, pertenecientes a un entorno altamente tecnificado” (García et al., 2007, p. 2).

Como contraparte de los nativos digitales, están los denominados inmigrantes digitales, que son las “personas nacidas antes del auge de las nuevas tecnologías” (Day, 2014), las cuales se han ido adaptando a estos nuevos entornos de socialización y aprendizaje. Diversos estudios e investigaciones han cuestionado el concepto de nativos digitales con el argumento de que el nacer en una determinada época no determina las habilidades digitales de una persona. El fenómeno de la brecha digital confirma las desigualdades en cuanto a las competencias digitales y la accesibilidad a la infraestructura tecnológica entre la población, evidente en los países de América Latina, independientemente de su edad o de la generación a la que pertenece. Factores de orden social y cultural ahondan la brecha entre quienes tienen acceso a la información y aquellos que van quedando marginados de una sociedad cada vez más competitiva (Ferro et al., 1998).

Cabra-Torres y Mariciales (2009) establecen que aunque la relación de los estudiantes con las tecnologías es más natural que la de los adultos “es evidente que los jóvenes de los sectores menos favorecidos tienen competencias tecnológicas muy bajas a pesar de los cursos de

informática recibidos en la escuela”. La exclusión y la desigualdad en el ámbito tecnológico deben de ser abordadas no solo desde lo cognitivo-científico, sino también desde lo ético-político (Cabra-Torres y Mariciales, 2009).

El concepto de brecha digital tiene un significado más amplio al identificar diferentes tipos de brechas mencionadas por Fernández (2020, citado por Moncada y Prado, 2021). La accesibilidad a Internet y la posibilidad de contar con dispositivos electrónicos es independiente de la capacidad y potencia de la red de Internet y de la calidad de los dispositivos con los que se cuenta. También pone de manifiesto que hay profesores y centros educativos con o sin experiencia en educación digital y sin una actitud innovadora (Fernández, 2020, citado por Moncada y Prado, 2021).

A pesar de las brechas mencionadas, el aumento del uso de las nuevas tecnologías en la población es evidente. Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los hogares, ENDUTIH 2021, en México hay 88.6 millones de personas usuarias de Internet, lo que representa 75.6 % de la población de seis años o más. Esta cifra reveló un aumento de 4.1 puntos porcentuales respecto a la de 2020 (71.5 %) y 12.1 % respecto al 2017 (63.7 %). El grupo que concentro el mayor porcentaje de personas usuarias de Internet fue el de 18 a 24 años, con una participación de 93.4 %. Le siguieron los grupos de 12 a 17 y de 25 a 34 años, ambos, con 90.0 %. Los principales usos de Internet fueron para comunicarse (93.8 %), buscar información (89.9 %) y acceder a redes sociales (89.8 %). El uso de Internet para apoyar la capacitación o educación se encuentra en séptimo lugar (83.1 %) (INEGI, 2021).

En el ámbito educativo, la pandemia significó una aceleración en los procesos de digitalización que se estaban desarrollando a un ritmo más paulatino en años previos. El cambio abrupto de la modalidad presencial a la virtual derivó en una serie de retos para la educación musical y sus actores involucrados.

Descripción de la experiencia

El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declara al COVID-19 como pandemia, y el 23 de marzo en México entran en acción las medidas sanitarias y de distanciamiento social junto con la suspensión de clases en todo el país de manera presencial. Las modalidades en línea y a distancia se presentaron como una alternativa para continuar con las actividades educativas, incluidas también las clases de música.

A continuación se presentan algunos casos de prácticas de educación musical durante la pandemia desde diferentes contextos, con el objetivo de tener diversas miradas e identificar estrategias. Las experiencias comparten en común la implementación de prácticas educativas a distancia o en línea y mediadas por tecnologías digitales y/o ambientes virtuales; además, cada experiencia identifica necesidades y áreas de oportunidad desde los ámbitos pedagógicos y tecnológicos.

Caso 1: Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL.

Investigación realizada en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL, por Moncada y Prado (2021) sobre la capacitación de alumnos y profesores en el uso de los recursos digitales durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 (Moncada y Prado, 2021). La facultad ofrece los programas educativos de Técnico medio en Música, Técnico superior universitario y la Licenciatura en Música con especialización en composición, instrumentista, educación musical, canto y dirección coral. A raíz de la pandemia y la suspensión de actividades escolares presenciales en el país, la universidad continuó con las actividades escolares en la modalidad virtual a través de la plataforma Microsoft Teams. Estudiantes y profesores accedieron a la plataforma desde cuentas institucionales, y la institución realizó sesiones en línea y tutoriales para capacitar a todos los involucrados en el uso de la plataforma (Moncada y Prado, 2021 p. 4). Además de realizar un diagnóstico sobre las habilidades tecnológicas

y el uso de la plataforma, la investigación obtuvo información sobre la experiencia de los actores involucrados, principalmente los alumnos, en las clases en línea.

Mediante una encuesta semiestructurada realizada a 120 alumnos y alumnas de las carreras ofertadas por la facultad, se identificaron ventajas y desventajas que obtuvieron los estudiantes durante las clases virtuales. En las primeras destacan el ahorro de tiempo y de transporte, seguido por la percepción de contar con más tiempo para practicar sus instrumentos y tener más contacto con los maestros. Las desventajas observadas se relacionan con problemas técnicos, principalmente de las fallas derivadas de la mala conexión de Internet y el funcionamiento de la plataforma para tomar clases de instrumento.

Los alumnos también manifestaron que la plataforma falla mucho a causa de la red de Internet. En ocasiones se ralentiza o se pierde y en muchas ocasiones se congela la imagen o se desfasa el sonido, motivo por el cual las clases de instrumento son muy incómodas, porque no hay continuidad en el sonido, es de muy mala calidad, además de que se necesitan varias cámaras para que el maestro pueda observar la postura corporal (Moncada y Prado, 2021, p. 18).

El recurso de las grabaciones se presentó como una opción ante las dificultades presentadas en la implementación de las clases de instrumento sincrónicas. Los alumnos mencionaron que “como la conexión no era buena durante su clase de instrumento, tuvieron que enviar videos para que el maestro viera su avance real y esperar la retroalimentación, a la cual, por el lado bueno, podían consultar en repetidas ocasiones” (Moncada y Prado, 2021, p. 19). Se sugirió también el complemento de la clase con videos de ejercicios técnicos como fuente de consulta y la posibilidad de tener algunas clases presenciales de instrumento de manera frecuente, debido a las problemáticas presentes. Es importante recordar que al momento que se realizó esta investigación, las clases eran totalmente en línea y a distancia, y todavía no se tenía claridad de cuándo se retomarían las actividades presenciales.

En las conclusiones que presenta esta experiencia se hace hincapié en la necesidad de identificar y analizar las desigualdades socioeconómicas evidentes en la educación virtual.

Dichas desigualdades han provocado un rezago académico en estudiantes que no cuentan con una red de Internet robusta, una infraestructura adecuada para trabajar en el hogar, la falta de un instrumento musical adecuado para el desarrollo de su carrera profesional y la creciente necesidad de insertarse en el mundo laboral como medida emergente para fortalecer la economía familiar (Moncada y Prado, 2021).

En los siguientes casos se presentan investigaciones descriptivas como ejemplos de buenas prácticas educativas en el período crítico de la pandemia, específicamente en el estado de Jalisco en México. Por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes protagonistas de cada práctica se obtuvo información sobre sus respectivos casos.

Caso 2: Canal de YouTube “El Maestro de música”.

Bernardo Uriarte, Licenciado en composición y profesor de música en la Zona Metropolitana de Guadalajara, es el creador y director del canal de YouTube “El Maestro de música”, creado como apoyo de su labor docente. En una entrevista semiestructurada realizada el 24 de marzo de 2021 a través de la plataforma Zoom, el profesor Uriarte compartió información sobre el origen de su canal y experiencias de su práctica docente a partir de la suspensión de clases presenciales.

El canal lo realicé como una necesidad para poder llegar a los padres de familia y a los niños de las instituciones donde yo doy clases. Soy maestro en preescolares de la Secretaría de Educación Pública, estoy en tres jardines de niños. Este canal surgió para complementar un poco lo que estaba realizando o estoy realizando para llegar a difundir mis clases de música con los niños. Lo que yo normalmente realizo es algún video, tratando de comprimir el formato lo más posible para que pueda pasarse de la maestra a los padres de familia de forma sencilla, o sea que no tenga tanto peso. Varios papás me preguntaban por que no tenía

un respaldo, un lugar donde poder tener los videos, y bueno, de ahí nació la idea del canal “El Maestro de Música” y entonces se cumple ese objetivo, ser de alguna forma el almanaque o la biblioteca de videos de los trabajos que hemos realizado durante este ciclo escolar (Uriarte, 2021).

Las actividades que presenta el profesor Uriarte en su canal corresponden a las edades y al nivel educativo de sus alumnos, en las que se encuentran juegos y actividades manuales. Con el ejemplo de una actividad de un memorama musical, el profesor comparte cómo trabaja con diferentes materiales y cómo va midiendo los resultados de sus alumnos.

Yo mando el video junto con hojas complementarias con los dibujos del memorama para que las colorean, las recorten y las utilicen para jugar al memorama. El “termómetro” es muy importante, los papás me apoyan enviándome fotografías y videos de sus hijos trabajando, así me doy cuenta si trabajan bien, pero también si la actividad tuvo éxito (Uriarte, 2021).

Sobre la evaluación, el profesor Uriarte agregó lo siguiente:

También me apoyo en una rúbrica que envío a los papás, donde están contenidas unas cuantas preguntas. Por lo general la primera pregunta es si el alumno logró entender las instrucciones del video, eso me ayuda también a fortalecer mi trabajo. Las preguntas me ayudan a saber si el alumno está trabajando de forma adecuada, si logró la actividad, la medio logró o no (Uriarte, 2021).

La evaluación del logro o para el logro que realiza el profesor Uriarte no busca una calificación o valor numérico de la evaluación, sino evaluar el proceso del alumno y desarrollar su potencial. “Lograr algo significa sentir que se han hecho progresos con respecto a algo que se intenta y se desea...” (de Palacio y Herrera, 1998).

El canal está abierto a todo el público y para ser usado por otros maestros y otras familias. En el mismo ejemplo del video del memora-

ma se identifica el detalle de contar con una liga dentro del video para acceder a los dibujos y descargarlos.

El formato de la entrevista permitió abordar el tema de las competencias y habilidades digitales de los docentes, principalmente en la producción de recursos apropiados para las clases y la necesidad de estar preparados y abiertos al cambio.

Yo tengo un tiempo utilizando equipos electrónicos y de alguna forma busco la facilidad para mi persona y para que el que reciba mi trabajo lo pueda hacer de manera sencilla, pero no todo el mundo piensa así. El primer gran reto es insertar a todos al medio digital, creo que se necesita tener apertura y buscar los mejores recursos que tengan el menor costo y que sirvan para las actividades que estás realizando (Uriarte, 2021).

El profesor Uriarte graba sus videos con un celular y una tablet, utilizando programas de edición de video como Vegas, Windows Movie Maker y Powerpoint para la animación. Si bien el profesor tiene experiencia en el uso de programas, considera importante trabajar con lo que se cuenta, tanto en recursos como en habilidades, además de saber hacer uso de otros recursos ya existentes. El mismo canal ofrece ejemplos de actividades y dinámicas que pueden apoyar a docentes en sus prácticas.

Caso 3: Taller “Ritmos para jugar y juegos para ritmar” en Tequila, Jalisco

El maestro Héctor Aguilar Farías es el creador de la metodología “Ritmo Historias” que desarrolla aprendizajes rítmicos-musicales por medio de la improvisación. El cuerpo y la voz se utilizan como un motor rítmico, la idea es expresar los sentimientos mediante juegos de improvisación, que son el soporte para el desarrollo de la espontaneidad, la creación y la exploración (Aguilar, 2014).

Al momento que inició la pandemia, el maestro Aguilar se encontraba impartiendo el taller “Ritmos para jugar, juegos para ritmar” a alumnos de seis años en adelante en una escuela popular en Tequila, Jalisco.

Para mí fue muy novedoso, no había estado tan metido en las tecnologías hasta que llegó la pandemia y mi actitud fue aprovechar la distancia y las dificultades para resolver junto con los estudiantes cómo continuar, no declinar, construir y crear nuevas posibilidades en esta situación de no estar ya de manera presencial. El primer gran reto fue adaptar la experiencia lúdica y alegre a la modalidad a distancia y mantener una estructura para hacer frente a la adversidad. Ante eso, tomé la decisión de mantener el horario habitual. Cuando era presencial, las clases eran en dos grupos, A y B. El grupo A iba los sábados, de 5 p. m. a 6:30, y el grupo B de 6:30 a 8 p. m., todos los sábados. Nos llegó la pandemia y tuve la decisión de que las clases no fuesen asincrónicas, sino que tuvieran que mantener al menos esa rutina, porque yo sentía que esa rutina nos iba a salvar, al menos algo fijo, tener una estructura ante el caos (Aguilar, 2021).

La plataforma para las sesiones sincrónicas fue Zoom, que ofrecía la posibilidad de grabar la sesión. Para el maestro Aguilar (2020), la grabación se convierte en un recurso educativo útil para una modalidad educativa a distancia, ya que permite que los interesados puedan acceder de manera asincrónica al material. En tal sentido, se amplía el potencial de participación, pues el acto de aprender en este taller no se limita a un solo día y a una hora determinada.

La práctica del maestro Aguilar va más allá del objetivo de aprendizajes teóricos, técnicos y prácticos, sino de un acompañamiento empático, al cuidado del alumno y de su formación socioemocional, y donde la clase se convierte en un espacio seguro y cálido para los alumnos, un refugio. El taller, tanto en la modalidad presencial como a distancia, promueve valores de cultura de paz como la colaboración, el diálogo y el respeto. Aguilar (2020) establece que:

- La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística y de la creatividad.
- La música y la educación musical están al servicio de la integración sociocultural y la solidaridad y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.

- La música no es útil ni inútil, es necesaria. Necesaria para la vida concreta de cada uno de nosotros y necesaria para la vida colectiva en el hogar, el barrio, la comunidad y la sociedad. En estos tiempos de pandemia, esta afirmación se confirma más que nunca.

El involucramiento de las familias fue una de las características de la implementación del taller en la virtualidad. Además de propiciar la cooperación y el sentido de comunidad, la participación de las familias derivó en una red de apoyo y comunicación.

Desde la presencialidad ya hacía intentos para que los papás y las mamás participaran en los talleres y lo logré, no al nivel deseado, pero ya sabía de la importancia de incluir la participación directa de papás y mamás e incluso abuelitas, pero con este cambio no hubo de otra. Tenía los teléfonos de todos los tutores y tutoras y por medio de un grupo de WhatsApp nos comunicábamos, yo enviaba los materiales, las hojas de trabajo, lo que se iba a hacer, las descripciones de los juegos y los materiales. Me parece que también aportó a que en general, las mamás y los papás valoraran la importancia de un espacio formativo como este (Aguilar, 2021).

Otro elemento importante en la motivación de los alumnos fueron las dinámicas de juego, presentes también en la metodología propia del maestro Aguilar.

Los juegos tradicionales tienen la característica de poder ser realizados de manera intergeneracional. He adaptado la dinámica de los juegos tradicionales al propósito de desarrollar la creatividad y el ritmo. Por ejemplo, en mi caso, tengo un juego de lotería rítmico, lo hemos jugado así, en sesión, Zoom y les mando por WhatsApp las tablas. Ahí entra la emoción del juego, de ir ganando. Hay premios, “el que gane se va ganar una tijera”, “cuando nos veamos te llevo tu regalito”, por qué aparte nunca dejamos de tener esa esperanza de volvernos a ver (Aguilar, 2021).

A pesar de presentar en sus reportes problemas técnicos de conectividad, las estrategias lograron resultados positivos en cuanto a la partici-

pación y asistencia. De 18 alumnos registrados en la lista de asistencia, 15 tuvieron más del 50 % de asistencias (ocho sesiones) y solo tres dejaron de asistir antes de la quinta sesión.

El docente de música del siglo XXI, didáctica y mediación

La revisión histórica de la implementación de las nuevas tecnologías en la educación musical, aunado a las experiencias educativas durante la pandemia, permiten una reflexión que derive en propuestas de estrategias y dinámicas desde la perspectiva didáctica y de mediación socioeducativa.

Como lo establecen Cremata y Powel (2017, citados por Calderón-Garrido et al., 2019) “el rol del docente de música se transforma y pasa a ser el de facilitador, acercando al docente al mundo de fuera del aula, a través de esas ventanas que la tecnología permite abrir”. Las acciones de facilitar, guiar, acompañar y contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes corresponden a las funciones del mediador.

Definidos por Batista (2006) como “entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje”, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), propician la socialización y comunicación entre los participantes del entorno, apoyados de herramientas, acciones y actividades dirigidas al aprendizaje, todo dentro de un entorno virtual e inmaterial y cuya interacción suele ser a distancia.

Los aspectos y propósitos de la interacción en los AVA se pueden identificar en la teoría sociocultural de Vygotsky, que establece que el conocimiento se va construyendo colectivamente y con base en un proceso de socialización. Feuerstein (1990, citado por Ramírez y Chávez, 2012) considera que la experiencia del aprendizaje mediado es un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas.

Los principios del socioconstructivismo son más aplicables que nunca ante una realidad educativa que implica trabajo colaborativo, creación y autonomía. La interacción social propicia al sujeto a desarrollar habilidades más complejas de una manera más exitosa que lo que puede realizar por sí mismo, tal como lo determina el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, ZDP. “Existe una diferencia entre lo que un individuo

es capaz de hacer de manera autónoma (desarrollo efectivo) y lo que es capaz de hacer con la guía de otros individuos (desarrollo potencial)” (Batista, 2004).

Pérez Aldeguer (2014) sostiene que la música es una construcción social. Tanto como una manifestación cultural, social y generacional, y como un medio de comunicación y expresión, la música ha sido un factor de unidad y colaboración entre individuos y sociedades, de modo que sus procesos de enseñanza-aprendizaje también requieren de dinámicas de interacción social, las cuales pueden variar desde diferentes perspectivas de mediación y de didáctica musical (p. 21).

Marín- Liébana et al. (2021) establecen tres enfoques principales de los que parten diversos modelos didácticos de la educación musical: enfoque tradicional, enfoque constructivista y enfoque crítico.

El enfoque tradicional contempla el modelo didáctico académico que establece una separación entre aprendizajes teóricos y prácticos, le da un papel central a la lectoescritura tradicional y la práctica musical es desarrollada a través de la imitación y la repetición (Jorqueda, 2010, citado por Marín- Liébana et al., 2021). Este enfoque se asocia con el paradigma conductista de mediación que busca la conducción del alumno al logro de objetivos concretos en una posición receptiva. El modelo conductista suele ser rígido y mecánico y busca objetivos de aprendizaje concretos y determinados; rasgos del conductismo como el reforzamiento están presentes en técnicas como la ludificación, y en interacciones mediadas por recursos tecnológicos digitales como los videos tutoriales, en donde por medio de la instrucción se busca una conducta observable y la réplica de conductas. La implementación de ciertas actividades puede presentar características de un enfoque conductista, pero es importante que sean intencionadas para que el estudiante se vuelva un agente activo y que su aprendizaje no sea mecánico ni inconsciente.

Otro aspecto rescatable de la didáctica académica es la división de lo teórico de lo práctico, principalmente para el desarrollo o creación de recursos didácticos y el uso de Tecnologías de la información y la comunicación, TIC, o aplicaciones. Como se observó en el caso de la Facultad de Música de la UANL, los aprendizajes prácticos presentan retos particulares al adecuarse a los ambientes virtuales de aprendizaje,

y el uso de determinados recursos o herramientas y su implementación de manera sincrónica o asincrónica puede variar dependiendo del aprendizaje esperado. Aprendizajes teóricos como lenguaje y apreciación musical o historia de la música pueden ser implementados con recursos como infografías, presentaciones o videos en una modalidad asincrónica, mientras que en los aprendizajes prácticos, cómo aprender a tocar un instrumento o aprender una canción, se pueden implementar estrategias que combinen el uso de recursos compartidos de manera asincrónica, como videotutoriales, con el uso de plataformas para la comunicación sincrónica, por ejemplo videollamadas.

Dentro del enfoque constructivista encontramos modelos humanistas, flexibles, activos e interactivos; las didácticas musicales prácticas se relacionan con metodologías activas como los métodos de Orff y Kodaly, mencionados al inicio de este trabajo, en donde antes de teorizar la música, esta se debe de vivir y sentir, además de que los parámetros musicales se interiorizan a través de ejercicios de movimiento y audición (Aróstegui, 2014, citado por Marín-Liébana et al., 2021, p. 16). El modelo denominado comunicativo-lúdico tiene como objetivo principal la motivación de los alumnos, esperando que disfruten y experimenten vivencias efectivas (Jorqueda, 2010, citado por Marín-Liébana et al., 2021, p. 15).

El alumno en un rol activo y cuyos procesos son el resultado de su experiencia e interacciones con el medio, son parte de las características del modelo cognitivista.

El modelo de mediación cognitivista pretende orientar a los estudiantes en la resolución de actividades significativas; por ello, se requiere conocer el tipo de alumnos que participan, los contenidos del curso y los objetivos del programa educativo para, así, desarrollar estrategias educativas que correspondan a las particularidades de cada alumno (Ramírez y Chávez, 2021, p. 13).

El sujeto en el centro como un ente individual y único es el principio del paradigma humanista en donde se da prioridad al dominio de lo socioafectivo para favorecer el desarrollo del individuo; la relación afectiva a través de la interacción ayuda al docente a intervenir directamente en el proceso de aprendizaje esperado (Ramírez y Chávez, 2021, p. 4).

Los AVA deben de ser espacios que propicien y potencialicen el desarrollo del alumno, de manera que el entorno y sus interacciones correspondientes puedan generar un clima de empatía, confianza e identidad. La experiencia del maestro Aguilar demuestra la importancia de un acompañamiento cercano y de crear una atmósfera de confianza; la música y su proceso de aprendizaje se pueden convertir en un refugio y el medio para reforzar la identidad y el sentido de pertenencia. Desde la mediación humanista y con un enfoque cognitivista, los docentes de música pueden aprovechar los recursos y plataformas para un acompañamiento más personalizado de los alumnos, y desarrollar programas que atiendan necesidades específicas tanto de contextos individuales como grupales. El diseño o selección de recursos debe de ser adecuado a las características y contextos de los alumnos, así como la elección de contenidos, teniendo como ejemplo la selección de un repertorio musical considerando los gustos musicales de los participantes. Como parte de estrategias que fomentan la participación e involucramiento de los estudiantes está el uso de canales sincrónicos como las videoconferencias, que pueden ser espacios para implementar dinámicas de integración, mientras que aplicaciones como Miro o Jamboard, pizarras virtuales o “inteligentes”, pueden dar lugar a dinámicas de trabajo colaborativo entre el alumno, sus compañeros y los educadores.

El enfoque crítico parte de la sociocrítica y la teoría crítica y se asocia con modelos colaborativos, ecológicos-comunicativos o, dentro de la didáctica musical, con el denominado modelo complejo, que “establece conexiones entre la música y la cultura con el fin de comprenderla, participar críticamente en ella y transformarla” (Jorqueda, 2010, citado por Marín-Liébaña et al., 2021, p. 15). Los modelos críticos parten de los intereses de los estudiantes y de sus ideas, buscan su participación activa para comprender y transformar su realidad y “persiguen valores educativos como la autonomía, la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación o la solidaridad” (Marín-Liébaña et al., 2021, p. 14).

El modelo humanista, con el alumno como eje principal del proceso de aprendizaje, y los paradigmas cognitivistas y constructivistas, en donde el estudiante es un agente activo que construye su aprendizaje a partir de su experiencia y en situaciones de su contexto cotidiano,

se encuentran presentes en el enfoque crítico-complejo. El modelo de mediación colectiva, fundamentado en los planteamientos socioconstructivistas de Vigotsky, pone al alumno en el centro, y el asesor, con apoyo de herramientas tecnológicas, funge como guía (Ramírez y Chávez, 2021, p. 13). En este modelo las redes sociales son utilizadas como “espacios de mediación colectiva donde varios actores pueden asumir el rol de mediadores” (Ramírez y Chávez, 2021).

La creación de conceptos colectivos y la versatilidad de contenidos son cualidades compartidas con el conectivismo, establecido por su creador, George Siemens (2004), como la teoría del aprendizaje de la era digital. La interacción a través de la construcción de redes, la constante actualización de información y la capacidad de adquirir el conocimiento no solamente de fuentes humanas, forman parte de las características del conectivismo (Ovalles, 2014). Existen críticas al conectivismo como teoría ya que en su interpretación se entiende que es la tecnología, y no el sujeto, el centro del aprendizaje; postula que el conocimiento es externo a la persona y que puede residir fuera de nosotros, lo que define al aprendizaje no como un proceso, sino como un resultado (Zapata-Ros, 2015). El aprendizaje sería visto entonces como la adquisición de contenidos (más que conocimientos) útiles en ciertos contextos y que podrían ser desechables y modificables. En una perspectiva objetiva se rescatan aspectos del conectivismo adecuados a nuestra época: la formación de redes de aprendizaje, la adaptación al cambio, la colaboración, el aprendizaje activo. La educación musical puede ser también implantada desde una mediación social conectivista: los participantes de las experiencias de aprendizaje pueden ser creadores de contenidos y usar las redes como espacios para la construcción colectiva del conocimiento. La diversidad de ideas aporta en la creación y curaduría de contenidos y recursos: no hay un método absoluto o una técnica absoluta, el mejor recurso es el que sirve adecuadamente a las personas y al contexto particular.

En una era con tantos canales de información, la figura del docente como mediador debe fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes.

Lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos es más información. Ya tienen demasiada. En cambio, la gente

necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y de combinar muchos bits de información en una imagen general del mundo (Harari, 2018).

La mediación por medio de dispositivos digitales y en ambientes virtuales requiere de competencias y habilidades tecnológicas. “Para que el modelo mediacional colectivo funcione en las redes sociales, falta capacitación técnica de los asesores y alumnos” (Ramírez y Chávez, 2021, p. 13). Como lo señala Carrillo (2015) “entre las competencias profesionales del profesorado de música se encuentra el énfasis en el aprendizaje permanente”. Una teoría que abona a la comprensión del aprendizaje en la era digital es la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia de Richard E. Mayer, que se refiere al aprendizaje por medio de palabras e imágenes, partiendo de la premisa de que los objetivos principales del aprendizaje son el recordar y entender (Mayer, 2009). Los principios multimedia se relacionan con las características de los nativos digitales y la generación app y pueden ser aplicados en la mediación a través de las TIC, y en la producción y selección de recursos digitales: los estudiantes aprenden mejor con palabras e imágenes que solo con palabras, se aprende mejor cuando las palabras e imágenes están integradas física y temporalmente y cuando se eliminan de un objeto palabras, imágenes o sonidos irrelevantes (Latapie, 2007).

Estrategias basadas en técnicas y métodos

Una primera propuesta parte de considerar la implementación de un modelo *blended learning* (aprendizaje combinado) o híbrido que combine actividades tanto presenciales como en línea, utilizando, en ambas modalidades, herramientas y dispositivos digitales. El regreso a las actividades educativas presenciales ante el fin de las medidas de distanciamiento social permite retomar dinámicas de los aprendizajes prácticos que requieren de un acompañamiento presencial, pero no se trata solamente de “dar vuelta a la página”, sino de tomar las experiencias de la pandemia como lecciones aprendidas, de ahí la idea de modelos mixtos donde se implementen prácticas en las dos modalidades y es-

tas puedan complementarse entre sí. Las clases de instrumento son un ejemplo donde la modalidad virtual a distancia presenta debilidades y áreas de oportunidad que pueden ser atendidas con apoyo de actividades presenciales, y viceversa.

Dentro de un modelo híbrido, las videgrabaciones pueden continuar como un recurso para revisar el trabajo de los estudiantes de manera asincrónica y que también pueda propiciar en su uso un medio para que el alumno sea testigo y consciente de su propio proceso y avance, una bitácora audiovisual en donde también pueda desarrollar criterios y competencias de autoevaluación, además de desarrollar su autonomía y su creatividad utilizando el video como un medio de expresión y creación que él mismo puede ir personalizando con herramientas de edición de video, audio e imagen.

Ante una generación de alumnos cuyas conductas e interacciones son influenciadas por las aplicaciones y los videojuegos, la implementación de actividades lúdicas se presenta como una opción para propiciar motivación, creatividad y sobre todo, una experiencia amena y divertida. El uso de juegos tradicionales se sustenta en el aprendizaje basado en juegos, metodología donde el juego se convierte en un vehículo para llegar a un aprendizaje (Cornellá et al., 2020). La lotería rítmica propuesta por el maestro Héctor Aguilar sirve como ejemplo de un juego tradicional y conocido adaptado a aprendizajes musicales específicos. Los juegos se pueden personalizar con base en los temas que los docentes quieran trabajar, tanto teóricos como prácticos: desde un juego de memoria de figuras rítmicas, un crucigrama de términos musicales o hasta la adaptación de juegos de retos que consistan en realizar ciertos ejercicios prácticos o ejecutar canciones, las posibilidades son casi ilimitadas.

Con apoyo de plataformas como Kahoot!, Quizizz y Mentimeter es posible elaborar cuestionarios personalizados que pueden utilizarse como complemento de actividades que propicien un ambiente de juego en la clase. Aplicaciones que fungen como pizarras virtuales, como Padlet, y las ya mencionadas Miro y Jamboard, sirven para actividades en grupo tanto sincrónica como asincrónicamente, y en donde los alumnos pueden compartir los resultados de sus trabajos, desde una investigación en un tema de apreciación musical, hasta sus avances en la ejecución de una canción.

Mientras que el aprendizaje basado en juegos se utiliza como parte del proceso de aprendizaje, la gamificación consiste en convertir toda la experiencia educativa en un juego (Al-Azawi et al., 2016). Técnicas de gamificación como asignar puntos o insignias y establecer niveles pueden abonar en una práctica educativa musical: el nombrar niveles a las diferentes actividades refuerza el sentido de metas y objetivos y brinda a la actividad un ambiente de juego, que sumado al uso de insignias forma parte de una experiencia de aprendizaje con elementos gamificados. El juego como elemento en el aprendizaje se presenta como una estrategia para la socialización, la interacción y la comunicación; las dinámicas de integración social dentro del juego pueden generar motivación entre los participantes y fomentar la identidad y sentido de pertenencia.

Los problemas de accesibilidad identificados antes y durante la pandemia encuentran una posible solución con el uso de dispositivos móviles. La estrategia del *m-learning* o *mobile learning* (aprendizaje móvil) “involucra el uso de dispositivos móviles, especialmente celulares y tabletas, en el proceso de aprendizaje” (Pascuas-Rengifo et al., 2020). El acceso cada vez más frecuente de dispositivos en un grueso importante de la población puede ser aprovechado como una alternativa educativa.

En 2021, nueve de cada diez personas usuarias de teléfono celular disponían de un teléfono celular inteligente (*smartphone*) que les permitió conectarse a Internet. La telefonía celular fue una de las tecnologías con mayor uso entre la población. La encuesta estimó que, en 2021, había 91.7 millones de personas usuarias de esta tecnología. Lo anterior representó 78.3 % de la población de seis años o más (INEGI, 2021).

El uso de dispositivos móviles no es exclusivo para realizar actividades a distancia: en una clase presencial se pueden utilizar en dinámicas de juego, para hacer uso de alguna plataforma, o como medio de consulta de algún video o recurso, lo que refuerza la implementación de un modelo híbrido.

Por medio de los dispositivos es posible descargar apps o aplicaciones de fácil acceso y adecuadas para los diversos aprendizajes musicales. En su libro *Apps para músicos: el aprendizaje a través de sus principales aplicaciones*, el profesor Jame Day (2014) presenta una gran

variedad de aplicaciones que pueden implementarse en diferentes áreas de la educación musical, desde la estimulación musical prenatal, la iniciación de un instrumento musical y en diferentes estilos de música, y hasta para promocionar y difundir música. La diversidad de aplicaciones también se ve reflejada en los productos que se pueden generar con ellas; programas más complejos y completos como GarageBand (Banda de Garage) permiten desarrollar la creación y la producción de música original.

Con base en sus competencias y habilidades digitales, el docente puede generar sus propios recursos, que pueden ser desde videotutoriales hasta infografías y presentaciones, producidos desde aplicaciones accesibles y fáciles de usar.

También es posible hacer una curaduría de recursos libres ya existentes y utilizarlos en diversas actividades, respetando la autoría y permisos de uso correspondientes. La producción de recursos no se debe de limitar al uso de TIC o aplicaciones; una tabla de lotería musical, tomando el ejemplo del maestro Aguilar, puede ser creada desde un programa de edición, pero también hecha a mano para después ser digitalizada a través de una fotografía tomada con un celular; la creatividad puede romper límites, se trata de aprovechar lo que se tiene.

Conclusiones

El escenario del siglo XXI es el de un mundo en constante cambio y movimiento a pasos acelerados, en donde los avances tecnológicos, el acceso a la información y la conectividad ofrecen oportunidades para el desarrollo de la educación, pero también grandes retos. La pandemia del COVID-19 fue un evento histórico en el que diversos ámbitos como el educativo tuvo la necesidad de adaptarse a formatos no presenciales con apoyo de las nuevas tecnologías, lo que implicó una aceleración en los procesos de digitalización que se venían gestando desde años previos.

Las experiencias durante la pandemia en el área de la educación musical ofrecen una nueva perspectiva en la implementación de sus prácticas educativas. Las características de diversos enfoques didácticos de

la música se adecúan a las dinámicas de interacción y comunicación en las modalidades en línea y a distancia y a sus procesos de aprendizaje, en donde se propicia la participación activa del estudiante, la colaboración, la construcción de redes, la empatía y el sentido de pertenencia e identidad, la participación crítica, el juego y la creatividad. Además, la gran variedad de recursos, aplicaciones, programas y plataformas abre la puerta a nuevas posibilidades de metodologías y estrategias en la pedagogía musical.

La innovación forma parte de la realidad educativa actual, que involucra también a profesores de música. Apertura al cambio, adaptación y creatividad, son algunas de las características de los docentes en esta era, donde la posibilidad de romper paradigmas parte de entender la manera en que piensan e interactúan los estudiantes en la actualidad.

Referencias

- Aguilar Farías, H. (2014). *Ritmo Historias. Guía de aprendizaje mediante la improvisación musical*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Aguilar Farías, H. (2020). *Taller: Ritmos para jugar y juegos para ritmar Tequila 2020*. Reporte Primer trimestre (21 de enero al 21 de marzo de 2020).
- Aguilar Farías, H. (2020). *Taller: Ritmos para jugar y juegos para ritmar Tequila 2020*. Reporte del segundo trimestre (del 2 de mayo al 21 de junio de 2020).
- Aguilar Farías, H. (1 de junio de 2021). *Entrevista*.
- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. y Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. *International journal of innovation, management and technology*, 7(4), 132-136.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama. Argentina.
- Batista, M. Á. H. (2004). Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(3), 1-20.
- Batista, M. H. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 38(5), 2.
- Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los' nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Calderón- Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Ediciones Complutense. Madrid, España. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/60768/4564456551690>
- Cornella, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 28(1), 5-19. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

- Day, J. (2018). Apps para músicos. El aprendizaje musical a través de sus principales aplicaciones. *Redbook Ediciones*. Barcelona, España.
- de Palacio, J. J., y Herrera, M. (1998). Evaluación por logros. *Lúdica Pedagógica*, (3).
- DiNucci, D. (2012). *Fragmented Future* (1999). [http://www. darcyd. com/fragmented future. pdf](http://www.darcyd.com/fragmented future. pdf).
- Ferro Bayona, J., Amar Amar, J. y Abello Llanos, R. (1998). *Desarrollo humano: perspectiva Siglo XXI*. Ediciones Uninorte.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (september, 2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In SPDECE.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imagen en el mundo digital*. Planeta.
- Gertrudix, F. y Gertrudix, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. Aplicaciones y potencialidades educativas. *Educación XXI*, 17(2), 313-336. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. [https://www.redalyc. org/pdf/706/70630580002.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580002.pdf)
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*.
- Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*. 6(6), Diciembre 2007. Universidad Simón Bolívar, Universidad Autónoma Metropolitana. México. [http://www.cienciashumanasusb.mx/wp-content/ uploads/2018/07/acercamiento_al_aprendizaje_multimedia_m.pdf](http://www.cienciashumanasusb.mx/wp-content/uploads/2018/07/acercamiento_al_aprendizaje_multimedia_m.pdf)
- Marín-Liébaná, P., Magraner, J. S. B., y Nicolás, A. M. B. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Second Edition. Cambridge University Press.

- Matos Espinosa, R. (2021). *La cibercultura en la formación musical universitaria: de la clase presencial al entorno virtual de enseñanza y aprendizaje*.
- Miller, Ben J. (2013). Music Learning through Video Games and Apps: Guitar Hero, Rock Band, Amplitude, Frequency, and Rocksmith, and Bandfuse, and Bit.Trip Complete, and Audiosurf, and Beat Hazard, and Biophilia (review). (Fragmento). *University of Illinois Press Volume 31*(4), Illinois, USA. https://muse.jhu.edu/article/541150#info_wrap
- Moncada, B. S. y Prado, J. M. L. (2021). Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Ovalles, L. (2014). Conectivismo ¿un nuevo paradigma en la educación actual?. *Revista FESC*, 1(7), 72-79.
- Pascuas-Rengifo, Y. S., García-Quintero, J. A. y Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109.
- Pérez-Aldegúer, S. (2014). *Programa Dum-Dum. 12 Sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*. Laertes. Barcelona, España
- Ramírez Plasencia, D. y Chávez Aceves, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 01-16.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Southcott, J. y Crawford, R. (2011). The intersections of curriculum development: Music, ICT and Australian music education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1).
- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RE-LEC*, 11(18), 250-270.
- Uriarte, B. (24 de marzo de 2021). Entrevista.
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”*.

Capítulo **III**

Experiencias de los maestrantes de MEB y MEMS sobre sus prácticas docentes en contextos de enseñanza remota de emergencia

María Obdulia González Fernández¹

José Luis Arias López²

Gloria Martínez Martínez³

<https://doi.org/10.61728/AE24030045>

¹ Profesor -Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 142 Tlaquepaque, Jalisco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

² Director encargado de la Unidad 142 de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ Coordinadora de Investigación de la Unidad 142 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

El presente capítulo tiene la intención de presentar los resultados de una investigación de carácter cualitativa cuyo objetivo fue rescatar las experiencias de los estudiantes de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, respecto a sus prácticas docentes durante el periodo de educación remota de emergencia. Se aplicaron diez entrevistas a maestrantes que fueran docentes en servicio durante el periodo de confinamiento por la pandemia por covid-19.

Los resultados arrojan similitudes en las prácticas en los diferentes niveles educativos, como son el uso de medios telemáticos para establecer la comunicación con los padres de familia y el alumnado.

Sin embargo, se encontraron mayores semejanzas entre el nivel de secundaria y el bachillerato. De entre los retos que los docentes enfrentaron fueron las dificultades técnicas para el uso de las tecnologías y la ausencia de conectividad a internet por parte de los estudiantes, así como los problemas emocionales por la falta de contacto continuo. Se reflexiona sobre el avance que se obtuvo después de aplicar una modalidad híbrida donde se combinaron los momentos de presencialidad con los virtuales.

Introducción

Es indudable que la declaración de pandemia de la OMS por COVID-19 el 11 de marzo de 2020, y su estrategia consistente en el distanciamiento físico y social como medio para evitar la propagación del virus y salvaguardar, de este modo, la vida de las personas, han tenido, a nivel mundial, un profundo impacto en las diferentes esferas de la vida social, pública y privada. Uno de los ámbitos de mayor impacto ha sido precisamente el de la educación escolarizada pues es en este contexto que las instituciones educativas se vieron obligadas a suspender clases presenciales y continuar el proceso formativo desde casa, a través de clases virtuales y haciendo uso, en general, de todo tipo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dando lugar así, a una serie de transformaciones en el ejercicio de las prácticas educativas, y particularmente de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues ahora estas se encontraban contextuali-

zadas y demarcadas por la emergencia, el distanciamiento y el uso de la tecnología para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, en México, como en muchos países del mundo, con el cierre de las escuelas (marzo de 2020 a agosto de 2021), la transición del modelo presencial al modelo remoto emergente no se ha caracterizado por ser ni sencillo ni libre de tropiezos, por el contrario, en nuestro país, que ya venía arrastrando problemas como la deserción, el rezago, la reprobación, la falta de equidad e inclusión social, la pobreza y la desigualdad social; con la pandemia y el modelo de educación remota, dichas problemáticas se agudizaron aún más.

Una cuestión particular, que es foco de esta investigación es que, si bien, por una parte, como efecto colateral de la pandemia por COVID-19 los docentes se vieron obligados a hacer uso de las TIC como medio fundamental para la comunicación y generación de ambientes de aprendizaje, también dejó al descubierto, por otra parte, las desigualdades de los estudiantes y de los profesores en cuanto a alfabetización digital y acceso a los medios y recursos electrónicos y digitales. Por ello, ponemos el énfasis en la relevancia y pertinencia que representa el ahondar en el estudio de las estrategias, dificultades, aciertos, necesidades, retos y pendientes que han venido enfrentando los docentes de educación básica, con la intención de recuperar y sistematizar el conocimiento generado como aporte importante para la teoría pedagógica.

Así pues, con esta investigación se pretende analizar las prácticas docentes de los maestrantes de la Unidad UPN 142, en cuanto sujetos en formación con impacto directo en los procesos de aprender de sus alumnos de educación básica y media superior en la modalidad de la educación remota emergente en el contexto de pandemia COVID-19 con la finalidad de caracterizar cómo, en su calidad de docentes-estudiantes, experimentaron y afrontaron dicho conjunto de transformaciones en su vida profesional-laboral, considerando indicadores como:

Papel de las tecnologías: Incorporación y uso de TIC en los procesos educativos, en el marco de un campo de conocimiento disciplinar.

Desarrollo Profesional y Práctica Docente: transformación en la formación inicial y permanente del profesorado, así como en la práctica docente en los distintos campos del saber disciplinar.

Con base en lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles fueron las vivencias que definen a las buenas prácticas docentes de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) y de la Maestría en Educación Media Superior (MEMS) en modalidad de educación remota de emergencia?, ¿Qué desafíos enfrentaron durante sus prácticas los maestrantes durante la pandemia por la COVID-19? y ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes construidos a partir de su experiencia de enseñanza en estos contextos?

Marco teórico referencial

El presente capítulo está planteado bajo el enfoque de las teorías implícitas de los docentes en sus prácticas. Es importante señalar que por práctica docente entendemos al conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos (Barrón, 2015; García, Loredó y Carranza, 2008; Martínez, 2012).

Mientras que por teorías implícitas se entiende que son los esquemas que los profesores tienen acerca de su práctica, partiendo de experiencias de ensayo y error, y la organización de sus conceptos respecto al proceso de enseñanza (Gómez, 2008). Sin embargo, estas no son conscientes sino hasta que se enfrentan a situaciones problemáticas o enfrentan dificultades en su práctica. En este sentido, los docentes durante el periodo de la educación remota de emergencia se vieron expuestos a una serie de dificultades, retos, problemáticas y experiencias que les llevaron a replantear sus teorías implícitas o pusieron de manifiesto la concepción que tienen sobre los objetivos de la educación, los contenidos y el currículum, y el papel de profesor y el alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Gómez, 2008).

El reflexionar sobre la práctica docente desde una concepción holística supone el análisis de la acción del profesor en el aula, especialmente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y de construcción de saberes ante realidades determinadas. García et al. (2008); Gómez (2008);

Tamayo (2017) plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente como aquella que se lleva a cabo en el aula, de una concepción más amplia como la denominada práctica pedagógica y educativa.

Podemos establecer que el objeto de estudio de estas prácticas puede hacerse en una realidad educativa concreta desde tres dimensiones: La dimensión macropedagógica, concebida como el entramado de relaciones socioculturales y de política educativa en la que el maestro interactúa de manera permanente, como por ejemplo, en relación con las directrices normativas y curriculares; la dimensión mesopedagógica, muy relacionada con sus tareas en los ámbitos de la gestión escolar; y la dimensión micropedagógica, vinculada con la práctica docente. De este modo, la interpretación de los procesos de apropiación y construcción de la propia biografía del maestro y sus prácticas en el aula, ayudan a la construcción de su identidad como profesor (Tamayo, 2017).

La práctica educativa se enmarca en un contexto institucional desde una visión compleja de los procesos educativos asociado a factores como el contexto sociocultural, las características institucionales, las experiencias previas de alumnos y profesores, así como su capacitación (Gómez, 2008; García, Loredó y Carranza, 2008). Por lo que el estudio en particular de la práctica docente forma parte de la educativa desde una mirada más amplia, compleja y sistémica.

Para efectos de este estudio, los elementos para el análisis de una práctica docente se orientan en torno a cinco dimensiones principales como son:

La interacción maestro-alumnos y alumnos-maestros (Zabala, 2002; Gómez, 2008).

La planeación, estructura de la clase y estrategias docentes (Martínez, 2012; García, Loredó y Carranza, 2008; Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Rol del profesor (Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Recursos y materiales didácticos (Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Evaluación que comprende la valoración de los aprendizajes (García, Loredó y Carranza, 2008; Stoessel et al., 2014).

Conviene acotar que observar y analizar las prácticas docentes desde múltiples dimensiones representa valorar sus creencias, concepciones y percepciones del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo del análisis no debe ser meramente evaluativo para medir el impacto del proceso formativo del estudiante; sino con una mirada formativa del propio docente.

La reflexión sobre el quehacer docente ha sido indagada desde múltiples enfoques uno de ellos es el de la cognición del profesor mediante las teorías implícitas, puesto que ha demostrado la capacidad para indagar y explicar la comprensión de la acción práctica y saberes del docente.

Según Cossio y Hernández (2016) las teorías implícitas son “constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” (p. 1139).

Las prácticas educativas son reguladas en gran medida por las teorías implícitas de los docentes, estos conocimientos le permiten organizar y construir ambientes de aprendizaje en un determinado contexto.

Los estudios de Pozo (2006) y Martín et al. (2011) han demostrado que existen tres tipos de teorías implícitas en las prácticas docentes como son directa, interpretativa y constructiva, estas se asocian a las explicaciones y actuaciones del docente respecto a la concepción del aprendizaje en el aula. La primera se caracteriza por prácticas predominantemente transmisivas basadas en la explicación y la evaluación centrada en el producto del aprendizaje. Mientras que las interpretativas explican la construcción del conocimiento como un proceso lineal de menos a más. Finalmente, las constructivas están sustentadas en que el sujeto es responsable de construir sus conocimientos, por lo que las acciones del docente tienden a proponer actividades de reflexión y acción por parte del estudiante.

De modo que, el caracterizar las prácticas docentes en modalidad remota de emergencia vividas por los maestrantes a través de las teorías implícitas busca contribuir a comprender qué acciones desarrollaron, desde qué enfoques, y cuáles fueron los retos a los que se enfrenta-

ron en una realidad poco usual. Estos conocimientos son útiles para las próximas reformas curriculares y una contribución para los procesos de actualización y capacitación docente emergentes.

Marco metodológico

El presente estudio es de carácter cualitativo bajo el enfoque de las teorías implícitas de los docentes de educación básica y media superior. Cabe mencionar que los estudios cualitativos se caracterizan porque sus estudios se enfocan a rescatar las vivencias de los individuos y de las organizaciones en el contexto específico e histórico donde ocurre el fenómeno, por lo que busca aproximarse lo más posible a dicha realidad desde dentro (Flick, 2004, McMillan y Schumacher, 2005).

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) los estudios cualitativos son “importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta” (p. 400).

Se considera que desde un enfoque de la investigación cualitativa se pretende conocer las construcciones de teorías implícitas a partir de las distintas vivencias de los maestrantes durante el periodo de educación remota de emergencia puesto que fue un periodo atípico de educación vivida por casi dos ciclos escolares desde el calendario 2020 y 2021. En este sentido, este tipo de investigación pretendió interpretar el fenómeno y recuperar los significados que los docentes proporcionaron a partir de las entrevistas y así construir un dibujo holístico y complejo de las realidades concretas.

Contexto del estudio

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de carácter federal, creada bajo el decreto presidencial en 1978. Su finalidad es la formación de profesionales de la educación tanto de pregrado como de postgrado. Además de ofrecer servicios profesionalizantes y de formación continua al magisterio mexicano.

Actualmente la UPN cuenta con 70 unidades en todo el país y tres universidades pedagógicas descentralizadas, que se encuentran a lo largo y ancho del país, atienden a más de 72,714 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022, donde ofrecen programas de licenciatura y posgrado (Universidad Pedagógica Nacional, 2022).

En el caso UPN 142 ubicada en el estado de Jalisco en la ciudad de Tlaquepaque. Para dicho estudio se consideró a los estudiantes de posgrado que cuentan con dos programas que son MEB con 147 maestrantes y MEMS con siete. En la tabla 1 se describe la distribución de la población de maestrantes de la Unidad 142.

Tabla 1. Población de estudiantes de maestría de la unidad UPN142.

Sede/subcentro	Programa educativo	Total de alumnos
Tlaquepaque	MEB	43
Tlaquepaque	MEMS	7
Tepatitlán de Morelos	MEB	79
Atotonilco	MEB	14
Etzatlán	MEB	11

La muestra de dicho estudio son 10 docentes, de los cuales siete son de la maestría MEB y tres de MEMS. Para la selección de la muestra se tomaron los criterios de inclusión que fueran estudiantes activos de los programas de maestría, además tratando de tener una distribución equitativa por nivel educativo de tal manera que se consideró una muestra de dos profesores de preescolar, cuatro de primaria, dos de secundaria y bachillerato respectivamente.

Diseño de instrumentos

Para la construcción de la guía de entrevista se considerarán las dimensiones como:

- Material y recursos didácticos
- Interacción
- Estrategias didácticas
- Rol del docente

- Evaluación
- Retos y buenas prácticas

La entrevista constó de 12 preguntas distribuidas en las seis dimensiones antes mencionadas. Para su validación fue distribuido a 12 expertos evaluado mediante la técnica del coeficiente de validación de (RVC) que califica las preguntas por medio de un índice de validez de contenido propuesto por Lawshe (1975).

Resultados de las vivencias de las prácticas educativas de los maestrantes

Las entrevistas fueron analizadas bajo la técnica de análisis de contenido y procesadas en el software MAXQDA versión 2022. Se obtuvieron 352 codificaciones distribuidas en las categorías de: ventajas y desafíos; roles de los agentes educativos; materiales y recursos; interacciones; estrategias docentes y procesos de evaluación.

Tabla 2. Categorías y codificaciones del análisis de contenido.

Categoría	Codificaciones
Ventajas y desafíos	64
Roles de los agentes educativos	18
Materiales y recursos	98
Interacciones	34
Estrategias docentes	66
Procesos de evaluación	72

Nota: Elaboración propia en MAXQDA.

Vivencias de los maestrantes de preescolar

La educación preescolar tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños y niñas de entre tres a seis años de edad. Así como también “los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente” (SEP, 2017).

Por ende, durante la pandemia se vieron momentos críticos para poder establecer la comunicación con los niños pequeños cuyos canales de comunicación se establecieron por medio de los cuidadores o los padres de familia.

La principal estrategia docente se centró en el uso de la herramienta de WhatsApp para comunicar las tareas y concretar ejercicios con los niños. Así como también la distribución de guías impresas como cuadernillos de ejercicios. El principal rol del docente fue entablar una comunicación directa con los padres de familia y generar material didáctico que pudiera mediar el aprendizaje.

Así como también se descubrió la creatividad de las docentes para establecer proyectos de aprendizaje para los niños que fueron comunicados a los padres de familia. Como lo narra la siguiente entrevistada.

Bueno aquí en el proyecto se pretendía que los niños terminarán con la elaboración de un producto para todos. Entonces se inicia con el diagnóstico de saber cuáles eran los hábitos en casa, que era que consumían con mayor frecuencia, después con cada docente se iban trabajando pequeños talleres de cómo debería ser el consumo adecuado de todos los alimentos por grupo, y se pretendía que ellos elaborarán un recetario, con alimentos saludables. Todo esto con lo que hubiera en los hogares, este no se logró en todos los grupos porque en este caso, los niños de segundos tenían un poquito mayor de acercamiento que los de niños de primero grado. Como se estaba buscando involucrar a toda la escuela cada docente determinó cuál iba a ser el producto a elaborar al finalizar con los niños en el proyecto, en mi caso en segundo lugar de elaborar el recetario como tal, los niños hacían una receta para mostrarle el resto de sus compañeros en la clase ellos elaboraron un pequeño platillo y en el recetario en lugar de ser como tal los pasos de un instructivo eran con dibujos de lo que ellos nos iban mostrando porque algunos chicos ya empezaban a trazar ciertas gráficas pero aun así su proceso era bastante básico. (Entrevistada1_Preescolar, pos 12)

Los recursos tecnológicos que se emplearon por las docentes fueron el uso plataformas como WhatsApp, videos y guías impresas. Los usos de videoconferencias fueron más esporádicos en otros niveles educativos.

Mientras que los procesos de evaluación se dieron a través de lo institucional por parte del programa de RECREA de la Secretaría de Educación Jalisco, como lo narra la siguiente entrevistada.

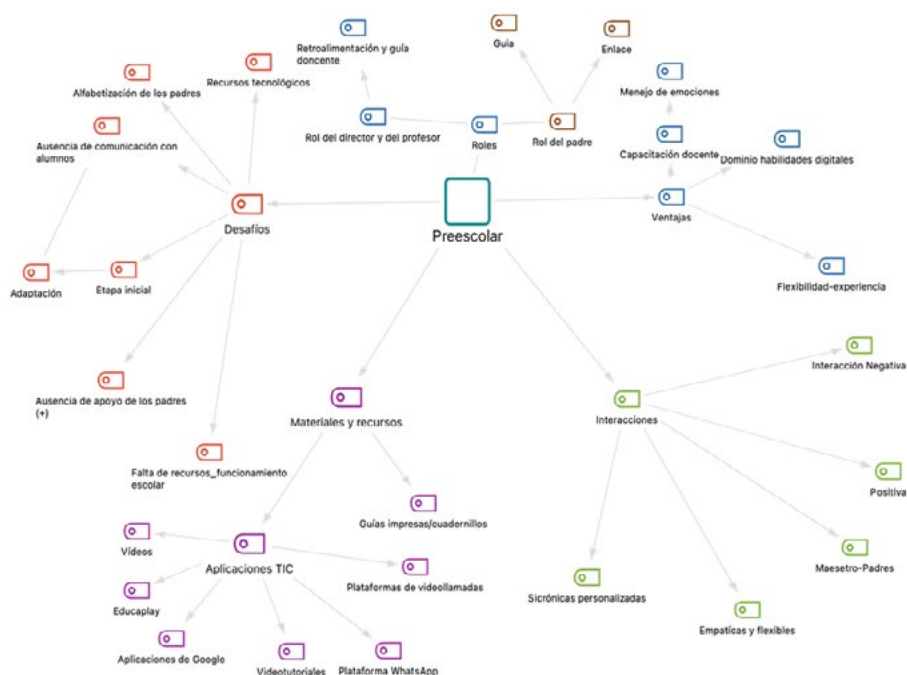
Para evaluar, se partió de una de las guías de RECREA, se tomaron como principio la rúbricas que estaban ahí, pero eran instrumentos bastante cuadrados, no podrías determinar en qué nivel estaba cada niño. Entonces yo lo que hice fue adaptar los guías de observación, darse a la tarea de registrar lo que yo veía de progreso en cada uno de los niños, no tanto la rúbrica porque... era demasiado cerrada la manera en que los estaban evaluando. (Entrevistada 2 Preescolar, pos 16)

Mientras que los procesos de interacción a inicios de la pandemia fueron limitados con los estudiantes a través de medios digitales. La comunicación más frecuente era con los padres de familia.

.. con alumnos fue a través de medios digitales y durante el primer año [...]con los niños de segundo grado, solamente los vi en dos ocasiones que fue un pequeño examen antes de finalizar el ciclo y ya en la entrega de los certificados al finalizar el ciclo... El segundo año fue con otro grupo, ya era un tercer grado y con estos alumnos tenía una interacción un poco más cercana, inicialmente sí fue a través de medios digitales y por semana se presentaba un grupo y después ya trabajaba con él a distancia y en esa semana se presentaba el otro grupo(Entrevistada 1 Preescolar, Pos. 3)

En la imagen 1 se puede observar los diferentes códigos resultado del análisis de contenido de la entrevista.

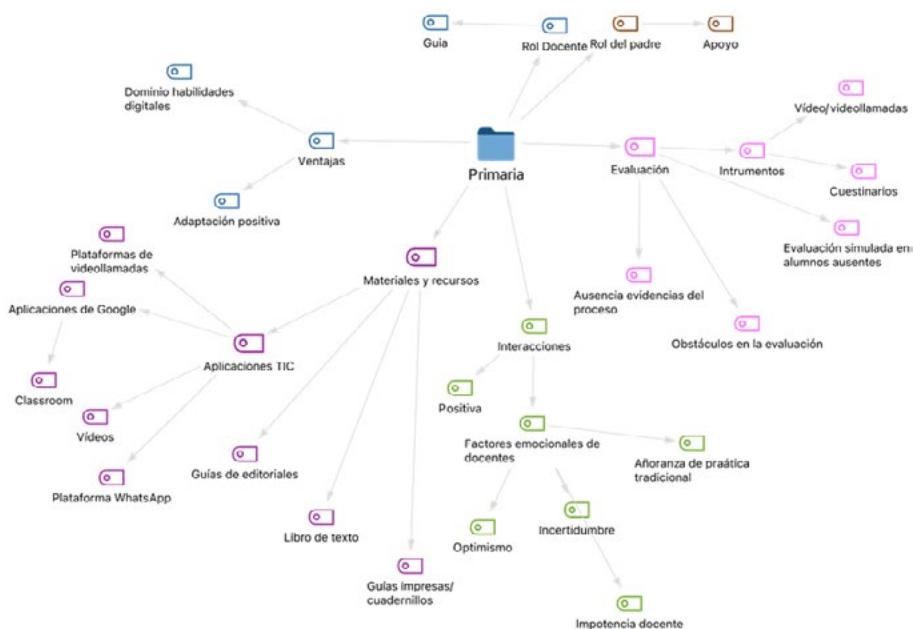
Imagen 1. Modelo de códigos y subcódigos de entrevistas de profesoras de preescolar.



Vivencias de los docentes de nivel primaria

La educación primaria como parte fundamental que integra el nivel básico que se imparte en México (seis años que equivalen al 50 %, dado que el resto está conformado por tres años de preescolar y tres de secundaria), ha constituido históricamente un pilar fundamental en la conformación y búsqueda hacia el desarrollo nacional en todos sus ámbitos y hacia el mejoramiento del nivel de vida de sus pobladores. En tal sentido, ofertar educación básica de calidad ha sido, a lo largo de la historia contemporánea de nuestro país, un objetivo rector que, consciente o inconscientemente se encuentra presente en las prácticas educativas de las y los profesores que fueron sujetos de este estudio.

Imagen 1. Modelo de códigos y subcódigos de entrevistas de profesoras de preescolar.



Lo anterior es observable, precisamente, a partir de las referencias que los sujetos de estudio hacen respecto de sus vivencias durante la pandemia tanto en los rubros de la dimensión mesopedagógica [ámbitos de la gestión escolar]; y la dimensión micropedagógica [la práctica docente] donde los esfuerzos van encaminados no solo a asegurar la continuidad del servicio educativo, sino también la calidad del mismo, y que se hacen patentes a partir de acciones y actividades que rebasaron el cumplimiento del horario de trabajo y de la mera transmisión de conocimiento.

En este sentido el código que emerge como directriz de las creencias implícitas de las y los profesores-estudiantes (maestrantes) y que es congruente con la dimensión macro-pedagógica (relaciones socioculturales y política educativa), en este caso, referida a los propósitos globales de la educación primaria en México, que son cobertura y calidad, corresponde al de “adaptación positiva”. Es a través de la “adaptación positiva” que los maestrantes hacen frente a un escenario desconocido, incierto, retador y desgastante, de manera creativa y propositiva:

- a. Una vez superado el momento inicial de desconcierto, en el rubro de la dimensión micropedagógica, los maestrantes que mostraron apertura al aprendizaje de diversos recursos digitales tuvieron mayor éxito en el alcance de los propósitos de aprendizaje de sus grupos en cuestión.
- b. Al mismo tiempo, ante las demandas de apoyo socioemocional, los maestrantes que se esforzaron por comprender el tema para responder al pedido de auxilio de los niños, de padres de familia y de ellos mismos, trascendieron en su rol de enseñante hacia otro rol más complejo y comprometido de guía, orientador y consultor, contribuyendo también así, en la dimensión de la gestión escolar.
- c. Como reto a solventar, queda pendiente el rubro de evaluación, sin embargo, el hecho de que los docentes puedan tenerlo como un tema pendiente, asegura de algún modo la toma de consciencia en términos de necesidad formativa que nos remite al inicio: ejercer una docencia en términos de calidad y cobertura como teoría implícita en las acciones que integran y dirigen su práctica educativa (Huerta Barrera, 2016).

Conclusión

El análisis de las experiencias de los docentes en los diferentes niveles permite conocer las realidades vividas desde la perspectiva de los actores y confirmar las predicciones de investigadores como Düssel et al. (2020) quien señala que el momento de la vuelta a las aulas tendrá actividades que no serán tan distintas a las dejadas antes del aislamiento, sin embargo, es importante la reflexión sobre los aprendizajes y las nuevas tendencias que esta experiencia ha marcado en las prácticas y saberes docentes.

Con dicha información se pueden generar trayectorias de formación docente para una educación pospandemia. El reconocer las teorías implícitas de los profesores sobre su práctica permite planear los procesos de formación para que no se centre únicamente en cuestiones instrumentales y abordar las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, lo que permite transformar las concepciones y establecer

nuevas relaciones entre sus esquemas y las teorías educativas formales o el conocimiento instituido por las normativas educativas (Gómez, 2008).

Otro de los aprendizajes de dicho estudio es la necesidad de establecer protocolos de actuación ante situaciones de educación remota y la documentación de las buenas prácticas para la construcción de dichos protocolos de actuación.

Por último, mencionar que las diversas vivencias concluyen en la importancia de generar alianzas entre el uso de la tecnología y la concordancia las metodologías activas, puesto que se vio evidente la necesidad de priorizar los aprendizajes sustantivos de los estudiantes con estrategias innovadoras donde se coloca al centro el proceso de aprendizaje del estudiante. Que mediante la interacción y la actuación los estudiantes generan aprendizajes de calidad, dejando de lado la transmisión del conocimiento de los métodos tradicionales.

Referencias

- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M.R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cossío, E. F. G., Hernández, G. R., (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), pp.11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). *Achieving Integration in Mixed Methods*.

- Designs-Principles and Practices. *Health Service Research*, 48, 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, pp.1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcia-loredocarranza.html>
- Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*. (38), 29-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Huerta Barrera, T. de J. R. (2016). El servicio público de educación básica en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 6(11), 421 - 441. Recuperado a partir de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/194>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Mc. Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Martín, E., Pozo, J., Pérez, P., Mateos, y M., Martín, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes”, en C. Monereo y J. Pozo (eds.). *La identidad en psicología de la educación*, Madrid: Narcea, pp. 11-26.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes Revisión de la literatura. *RELIEVE*, v. 18, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en J. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao, pp. 95-132.
- SEP (2017). Aprendizajes Claves. Programa de educación preescolar. Secretaría de educación.
- Stoessel, A. F., Iturralde, C., Boucíguez, M. J., y Rocha, A. (2014). Instrumento para el análisis de la práctica docente en un contexto educativo con modalidad a distancia mediado por las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 29-42.

- Tamayo, J. G. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. En memoria del Congreso Nacional de investigación educativa COMIE. San Luis Potosí.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2022, Diciembre 14). *Unidades en la República Mexicana*. UPN. Retrieved December 26, 2022, from <https://upn.mx/index.php/red-de-unidades/unidades-en-la-republica>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Capítulo **IV**

Vivencias universitarias en la educación remota durante la pandemia

Pablo Huerta Gaytán¹

Juan Martín Flores Almendárez²

Blanca Fabiola Márquez Gómez³

Horacio Gómez Rodríguez⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24030052>

¹ Profesor del Departametno de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura Universidad de Guadalajara.

² Profesor del Departamento de Estudios Organizacionales de la Universidad de Guadalajara.

³ Profesor del Departamento de Estudios Organizacionales de la Universidad de Guadalajara.

⁴ Profesor del Departamento de Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.

Resumen

El COVID-19 vino a confrontar el “status quo” en el mundo y su impacto fue estrepitoso en todos los ámbitos de la sociedad, uno de los sectores más afectados fue sin duda alguna la educación. Muchos de los retos y desafíos que se enfrentan desde la contención sanitaria no surgieron a raíz de esta, sino durante el largo tiempo de contingencia, y para ser más precisos, muchos de estos problemas ya existían, pero la pandemia agudizó la problemática.

En el presente capítulo se aborda de manera sucinta la perspectiva que tuvieron los estudiantes durante este período y cómo la estrategia remota de educación impactó su ámbito socioemocional, entre otras cosas dejó al descubierto asimetrías en la accesibilidad, dificultades de adaptación, baja calidad educativa y rezago tecnológico, que mermaron significativamente su calidad de vida individual e impactaron de cierta forma su desarrollo personal y profesional.

Introducción

La contingencia sanitaria vivida en todo el mundo desde finales del 2019 por la pandemia que originó el virus SARS-COV-2 (COVID-19) puso al descubierto una serie de dificultades no previstas, incluso diversas vicisitudes en la dinámica social cotidiana de la humanidad en general, y obviamente, el sector educativo en todos sus niveles no fue la excepción.

De la experiencia vivida por algunos estudiantes de nivel superior se originó este capítulo para dar a conocer, analizar, interpretar y evaluar si no todas, parte de sus vivencias y perspectivas socioemocionales con respecto a las formas o modalidades que generó la información por ellos obtenida, mediante el uso apropiado y confiable de las TIC, desde luego bajo la dirección de los docentes, quienes ante los retos de la virtualidad varios de ellos tuvieron que poner en práctica nuevos paradigmas con base en principios de teorías o estrategias didácticas.

Hubo docentes que siguieron lineamientos del aprendizaje situado y del colaborativo, otros consideraron y tomaron en cuenta estrategias

del aula invertida o aspectos conceptuales del aprendizaje invisible, denominado así por Cristóbal Cobos y otros autores, para adecuarse a los requerimientos de los contenidos temáticos de las respectivas unidades de aprendizaje y planeaciones didácticas, incluso algunos tuvieron que aplicar diversas técnicas generadas por la pedagogía crítica o se apegaron al enfoque socioformativo, consideradas como relevantes por la educación constructivista, cuyo impacto académico cobra mayor importancia en este mundo globalizado.

Profesores y alumnos, por su cometido y en función de los variados aprendizajes, han procurado aprovechar las posibilidades o ventajas de ese vasto almacenamiento de contenidos sobre diversas áreas del conocimiento; también disponible en esa gran red global que el Internet pone a disposición de toda la sociedad, mediante variadas plataformas educativas y diversidad de recursos o dispositivos móviles de rápido y fácil acceso a esa enorme nube de contenidos, puesta al alcance y disposición de todas las personas.

Si bien la restricción de las actividades en el exterior contuvo parcialmente los contagios y ayudó a sostener al sistema de salud mexicano, también incidió en la salud mental de los más vulnerables. Desde marzo de 2020 múltiples estudios se han enfocado en analizar el impacto psicológico del confinamiento social en la salud mental del cuerpo estudiantil y docente de diversas universidades.

Ante este panorama las comunidades universitarias reaccionaron para enfrentar los retos originados por la contingencia, por ejemplo en el libro “Educación y contingencia sanitaria por COVID-19” de Rocío López et al. p.13, se presenta un panorama de cómo a los jóvenes “ha afectado este cambio a su vida personal y académica, qué inconvenientes han tenido para realizar sus actividades laborales y escolares, cuáles han sido sus preocupaciones y si han pasado por alguna crisis emocional, entre otros aspectos” (Rocío López González, 2021).

Por la concepción epistemológica teórica, de referencia e histórica, que implica este capítulo se destaca por su importancia apegarse a una metodología documental, que ayude a reflejar una visión de este enfoque en el contexto latinoamericano para posteriormente abordar la experiencia concreta de la educación remota en México y, en este caso

concreto, a estudiantes del Centro Universitario de Los Altos, de la Universidad de Guadalajara y llegar así a conclusiones específicas.

Fue así como se implementaron diversos cuestionamientos que dieron paso a la redacción de reactivos y posterior conformación de una encuesta que, como recurso, se aplicó a 371 estudiantes universitarios para conocer más de cerca algunas de sus vivencias y estados emocionales que ellos experimentaron durante el periodo de confinamiento que trajo como consecuencia la educación remota, a través de un modelo educativo “*online*” durante poco más de dos años, lo que ocasionó que los estudiantes y docentes se fueran adaptando a los esquemas que implicó el desempeño virtual académico.

Marco teórico

En el período de pandemia nuestro país entró en un claustro haciendo cierres de casi todo tipo de actividad económica, incluyendo a las escuelas, donde millones de estudiantes de la noche a la mañana, tuvieron que enfrentarse a un cambio en su forma de aprender, de tener clase presencial a realizarlas de manera remota y emergente, en línea, esta modalidad no debería aparentemente llevar consigo ningún problema, bajo la premisa de que los dicentes son nativos digitales; con ello se llegó a pensar que estaban preparados para trabajar en línea ya que, como lo afirma Díaz-Barriga, 2020 “La nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, ha modificado su forma de aprender, sus intereses y sus habilidades”. Nada más lejos de la realidad, porque, enseguida explica la misma autora, “sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como recurso de aprendizaje,” (Díaz-Barriga, 2020).

Con tales premisas se infiere que esto genera un gran problema para las comunidades educativas al enfrentarse al reto de no perder su ciclo escolar; esto, más el encierro que se generó a nivel mundial, provocó reacciones similares en los alumnos como menciona el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2020) al sostener que “este confinamiento ha afectado con emociones negativas estresantes como situaciones de pá-

nico, ansiedad, rabia y miedo; en casos extremos, consumo de sustancias, comportamiento de riesgo, impulsividad descontrolada, etcétera.”

Además, porque no todos los estudiantes cuentan con la misma situación económica, de conformidad con el artículo “Educación a distancia”, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2020) advierte sobre el impacto socioemocional y económico en la comunidad educativa que “dada la heterogeneidad en los niveles de acceso, los hogares que enfrentan mayores desventajas actualmente serán a su vez los más afectados por las medidas de confinamiento”, lo que indudablemente aumenta sus problemas y por tanto sus emociones.

Esta problemática originada por el confinamiento sanitario derivado de la pandemia no es exclusiva de México, ya que un estudio realizado por la Universidad Pública de Lima, Perú; a través de una encuesta de emociones positivas y negativas destaca que los resultados “indican que el impacto psicológico se vio reflejado a través de emociones positivas (alerta, interesado y atento) y emociones negativas (asustado, molesto e intranquilo) Livia, et al. (2021). En contraste, en un estudio realizado en México, se destaca que durante la fase dos y tres de la pandemia de Covid-19, se tuvieron altos indicadores en los sistemas, de moderados a severos de estrés, problemas para dormir y ansiedad; y con menores índices porcentuales, los síntomas psicósomáticos, disfunción social en la actividad diaria y depresión sobre todo en estudiantes entre los 18 y 25 años de edad del género femenino; además se detectó mayor nivel de ansiedad en los hombres. González-Jaimes et al. (2021).

Otras investigaciones mencionan que:

este cambio de hábitos y rutinas, han provocado alteraciones de salud, así como haber experimentado estrés, cansancio y frustración, debido a la excesiva carga de trabajo, a la falta de habilidades tecnológicas y a carencias en la adaptación a la nueva normalidad. (Saldívar, 2020)

Todos estos cambios tienen que ver con diferentes tipos de aspectos como lo menciona Bustos (2021) “cambios en la situación laboral, cuidados de otros en el hogar, preocupación por enfermar, incertidumbre sobre la vivienda y la situación económica, entre otras.” Estos aspectos también

afectaron en mayor o menor medida a los hogares de nuestros estudiantes, incidiendo de forma directa o indirectamente en sus estudios.

Asimismo, como lo menciona López (2021) esta contingencia “ha generado problemas de salud mental y emocional de los estudiantes, llegando a vivir situaciones de estrés, depresión, ansiedad y falta de motivación.” Para la UNESCO, señalado en López (2021) es por “la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante”, lo que descontrola su vida diaria y obliga a los estudiantes a realizar ajustes en sus rutinas de vida.

En el caso del sector educativo de nivel superior en México, en particular de la Universidad de Guadalajara, así como en todas o la mayoría de las instituciones educativas, reaccionaron al confinamiento sin estrategias claras. Por desconocer la magnitud del problema y ante la incertidumbre ocasionada, inicialmente se pensó con optimismo que sería efímero, y como tal, se pidió a la comunidad educativa dar continuidad a las actividades académicas, en principio, como refuerzo o complementación, pero todas de manera remota y/o de emergencia.

Una vez que la contingencia sanitaria crecía, se incrementó su impacto, las instituciones educativas se vieron obligadas a reaccionar de forma más estructurada para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel superior, y con ello, ofrecer mejores condiciones de certidumbre cognitiva y emocional a todos los miembros de la comunidad universitaria, a través de un modelo educativo “*online*”, que aún no estaba del todo estructurado.

Ante tales condiciones, la educación superior se perfiló a la suspensión indefinida de los procesos enseñanza-aprendizaje en modalidad presencial para atenderlos en formato virtual. La situación no planificada, se tradujo en una precipitada transición de los ambientes de aprendizaje que condicionó o modificó el contexto de formación, de modo que fue inevitable observar problemas de estrés entre todos los integrantes de la comunidad educativa, los más afectados fueron las y los estudiantes, fue así que surgieron evidencias de enormes asimetrías en la educación profesional, en cuanto al uso, aplicaciones, acceso y equidad de la tecnología al servicio de la educación; estas premisas limitaron y hasta obstaculizaron la intervención remota y emergente en este sector educativo.

La UNESCO relata que entre las adaptaciones que hicieron los agentes educativos para poder paliar este reto educativo se destacan: La generosidad de los docentes para convertir algunos de los espacios de sus hogares en improvisadas aulas, paralelamente, se vieron obligados a generar una nueva habilitación tecnológica y a potenciar sus habilidades informacionales con la finalidad de sumarse lo más pronto posible al entorno de las tecnologías educativas.

Mientras, las y los estudiantes se vieron obligados a sumarse a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación sanitaria, así como al reto de enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina que, además ponía a prueba, su dominio como nativos de la tecnología.

El confinamiento voluntario de la fase 2 en el primer semestre del 2020, pasa a “obligatorio” con la suspensión de toda actividad considerada “no esencial” y la imposición de filtros sanitarios en los inmuebles ‘indispensables’. Si bien la restricción de las actividades en el exterior contuvo parcialmente los contagios y ayudó a sostener al sistema de salud mexicano, también incidió en la salud mental de los más vulnerables. Desde marzo de 2020 múltiples estudios se han enfocado en analizar el impacto psicológico del confinamiento social en la salud mental del cuerpo estudiantil y docente de diversas universidades.

Debido a tales estudios se ha podido concluir que tanto las condiciones socioeconómicas, las desigualdades sociales/estructurales regionales, la incertidumbre económica, académica y sanitaria global afectan el desempeño escolar. Otros factores emparentados a ello son el aislamiento social, el cambio drástico en el estilo de vida, el aumento de las actividades laborales *online*, la falta de apoyo social, el impacto económico familiar y la percepción de vulnerabilidad al contagio.

Investigaciones recientes ahondan en el impacto del teletrabajo en las comunidades escolares debido al cambio repentino en las actividades laborales de los centros educativos y por la impartición de clases “*online*”. Por ejemplo, investigadoras como Saldívar-Garduño y Ramírez han reportado modificaciones en los hábitos y rutinas del personal académico, escolar y del cuerpo estudiantil que causan alteraciones en su salud mental. Exponen que quien ha resentido el confinamiento,

el cual aún no se “levanta” del todo, llega a experimentar “estrés, cansancio y frustración, debido a la excesiva carga de trabajo, a la falta de habilidades tecnológicas y a carencias en la adaptación a la nueva normalidad” (Saldívar y Ramírez, 2020).

Los teóricos de la psicología del desarrollo coinciden en que en todas las etapas por las que transita una persona a lo largo de su vida, están implícitas cuatro dimensiones a saber: física, cognitiva, emocional y social. En este sentido, la educación no solo favorece competencias cognitivas, sino que se convierte en el medio por el cual se desarrollan y potencializan una serie de competencias, habilidades y destrezas que facultan a la persona a tener un óptimo desarrollo; en este caso, la estrategia remota y emergente de educación no atendió de manera correcta a la dimensión emocional y saber, dejando al garete este ámbito de la persona, dando pie a que las personas se vieran confrontadas en su desarrollo evolutivo.

Caso de estudiantes del CUALTOS-UDG

A partir de algunos lineamientos de la metodología cuantitativa-descriptiva, fue necesario elaborar reactivos referidos a los efectos emocionales y vivencias de los universitarios durante la educación remota generada por la pandemia.

Se redactó un instrumento que dio origen a una encuesta, misma que contestaron 371 estudiantes del Centro Universitario de Los Altos, de la Universidad de Guadalajara, cuyos resultados se explican a continuación:

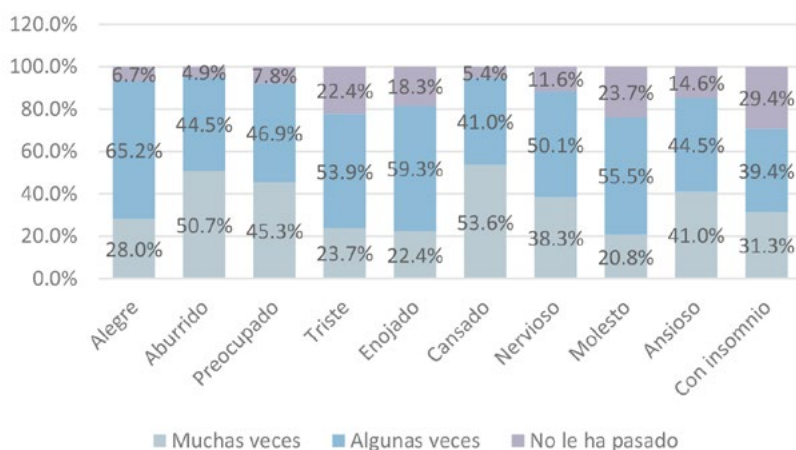
De las respuestas a dicha encuesta, el 66.3 % fueron contestadas por el género femenino, el 32.9 % por el género masculino y el .8 % prefirió no mencionar su género.

Del ingreso promedio mensual familiar, el 32.9 % de las 371 respuestas que se recibieron, mencionó que están en el rango de entre los \$5,001.00 a los \$10,000.00 pesos mensuales, el 22.6 % desconoce realmente cuál es el ingreso mensual promedio de su familia, el 19.1 % se encuentra entre los \$10,001.00 y los \$15,000.00 pesos mensuales, el 15.6 % menciona que su rango es entre los \$3,000.00 y los \$5,000.00

pesos al mes y el 9.7 % aseguró que su promedio mensual es mayor a los \$15,000.00 pesos.

Según los resultados, se muestra que para el 59.3 % disminuyeron sus ingresos familiares durante este periodo, no fue así para el 40.7 por ciento. El 65.2 % se ven necesitados de trabajar, mientras que el 34.8 % no laboran, solo estudian. Por su parte, el 35.6 % cuenta con una beca para apoyar sus estudios, pero no así el 64.4 por ciento.

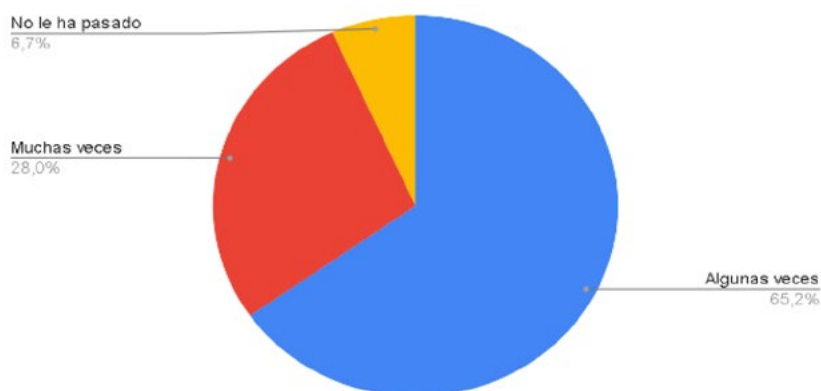
Gráfica 1. Sentimientos durante la educación remota o en línea.



Nota. Fuente propia.

En la gráfica 1 se muestra el conjunto de emociones detectadas durante el periodo de la pandemia y los alumnos con diferentes porcentajes, indicaron sus inclinaciones a cada una de las 10 emociones señaladas en la gráfica. La emoción más representativa fue el cansancio con un 53.5 % porque se presentó en los alumnos muchas veces, seguido del 50.7 % algunas veces; los estudiantes se manifestaron alegres con un 65.2 % y molestos con el 55.5 %; las emociones más preocupantes fueron cuando los alumnos se sintieron ansiosos con el 41.0 % muchas veces, 44.4 % algunas veces y solamente a un 14.6 % no sintieron ansiedad; otra emoción que llamó la atención fue el insomnio con el 31.3 % que se les presentó muchas veces y 39.4 % algunas veces y a un 29.4 % no les pasó eso; en cuanto a la emoción de nerviosismo, el 50.1 % se sintieron nerviosos algunas veces, un 38.3 % muchas veces y el 11.6 % no lo experimentaron.

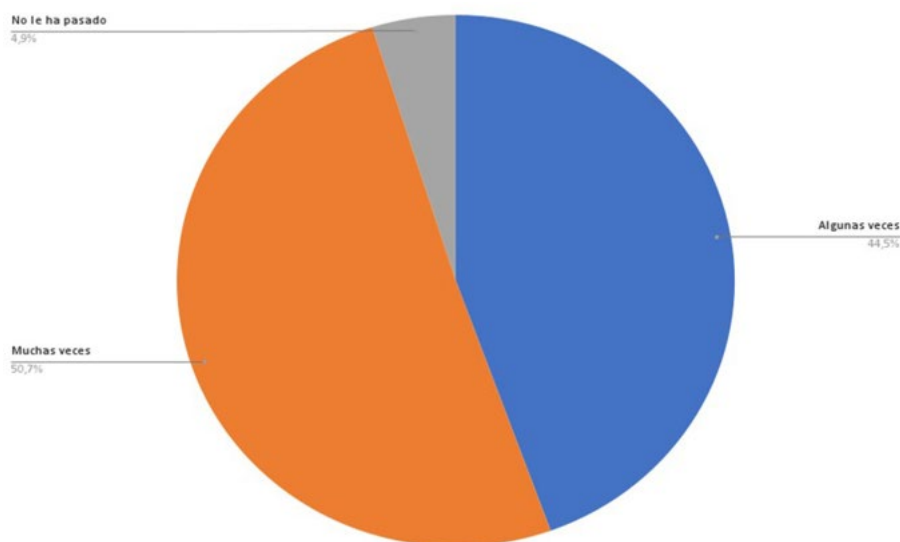
Gráfica 2. Sentimiento de alegría.



Nota. Fuente propia.

Después de analizar las 371 respuestas de estudiantes encuestados/as de las diferentes carreras del Centro Universitario de Los Altos, en la gráfica 2 se puede observar que uno de los estados de ánimo más predominante fue la alegría, con un 65.2 % algunas veces; mientras que el 28.0 %, eligieron muchas veces y el 6.7 % no experimentó esa emoción.

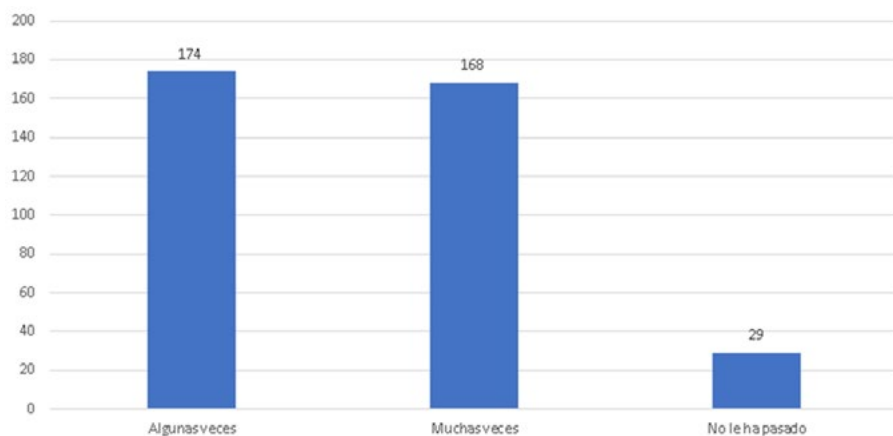
Gráfica 3. Sentimiento de aburrimiento.



Nota. Fuente propia.

Los estudiantes comentaron que durante el periodo de cuarentena una de las emociones que pudo haber afectado su rendimiento escolar, se observa en la gráfica 3, porque el 50.7 % señaló que muchas veces se sintieron aburridos, el 44.5 % solo algunas veces, mientras el 4.9 % nunca desarrollaron la emoción del aburrimiento, durante las clases en línea.

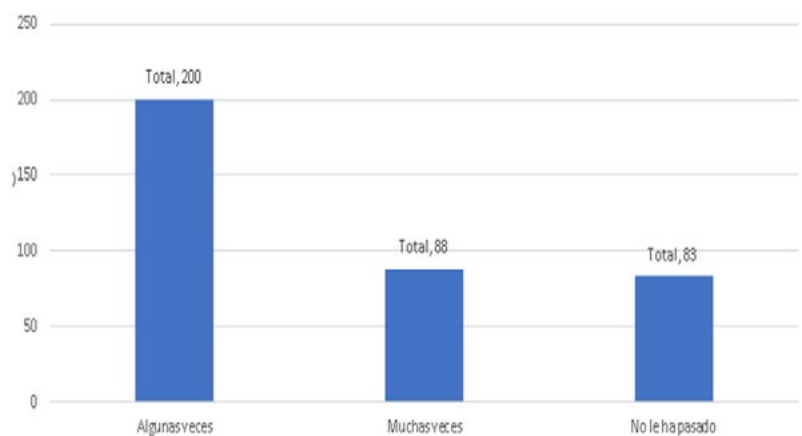
Gráfica 4. Sentimiento de preocupación.



Nota. Fuente propia.

De los 371 estudiantes que contestaron la encuesta, durante la educación en línea por la pandemia, 174 de ellos algunas veces se sintieron preocupados, 168 muchas veces experimentaron esa emoción y a 29 de ellos no les causó preocupación.

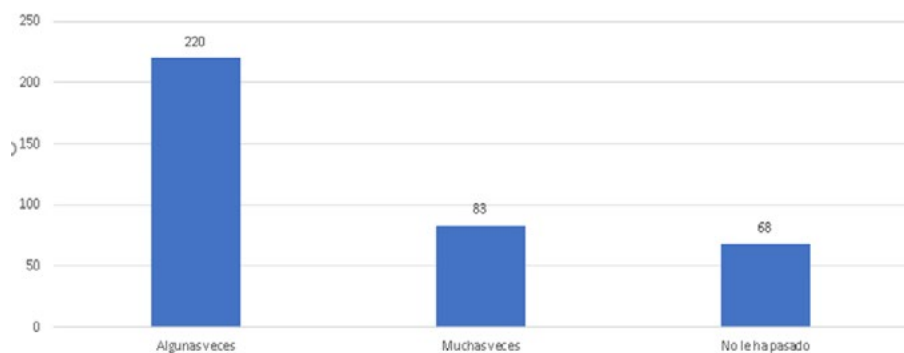
Gráfica 6. Sentimiento de enojo.



Nota. Fuente propia.

Fueron 200 los alumnos respondieron que algunas veces sintieron tristeza, 88 contestó que muchas veces también sintieron esa emoción, y 83 de los encuestados no tuvieron ese sentimiento.

Gráfica 6. Sentimiento de enojo.



Nota. Fuente propia.

Una de las preguntas que llamó la atención fue sobre el tipo de emociones que surgieron durante el periodo que trabajaron desde casa, un total de los 200 encuestados reconocen que algunas veces sintieron enojo, 83 estudiantes muchas veces sintieron esa emoción y 68 respondieron que no les pasó eso por la mente.

Figura 7. Sentimiento de cansancio.



Nota. Fuente propia.

Durante la modalidad de trabajar desde casa, 199 de los estudiantes comentaron que muchas veces sintieron cansancio durante las clases en línea, 152 solo algunas veces les afectó el exceso de trabajo y 20 de ellos no se identificaron con esta emoción.

En cuanto al uso y aplicación de las TIC con propósitos de enseñanza-aprendizaje, las encuestas contestadas por las y los discentes, señalan que 175 alumnos pasan gran parte del día conectados a Internet de 4 a 7 horas durante el día, mientras que 94 de ellos utilizan la computadora entre 8 y 12 horas para diferentes actividades, finalmente, 79 alumnos solo la utilizan de 1 a 3 horas y los 26 alumnos restantes se mantienen conectados hasta 12 horas al día; entre las actividades que más se realizan son las escolares, entre otras, se destacan las redes sociales, escuchar música, comunicarse con amigos o familiares, así como para los servicios de “*streaming*” y con menor frecuencia para las actividades de trabajo, videojuegos y lectura.

El dispositivo más utilizado por los alumnos para las tareas escolares es la *laptop*, dato referido por 228 de ellos, al celular tienen acceso 105 estudiantes, a computadora de escritorio solo 29 alumnos y el resto de los encuestados utilizaron otros dispositivos como la tableta.

Conforme los resultados de la encuesta, el tiempo que dedicaban al trabajo o tareas escolares, 197 usuarios de 3 a 4 horas al día; mientras que 122 alumnos dos horas diarias o menos; y 38 estudiantes entre 5 o más de 6 horas diarias a dichas actividades. Con respecto a la percepción que tienen los estudiantes del aprovechamiento del trabajo en línea, aproximadamente la mitad de ellos refiere que fue regular, mientras un tercio considera que fue difícil y solamente uno de cada 10 personas piensa que fue fácil.

El principal reto del trabajo en línea, según las respuestas, destacan las fallas de conectividad, problemas para comprender las actividades, comunicación con los profesores, adaptarse al hábito del autoestudio, organización del tiempo para completar trabajos, que no les gusta trabajar en línea y otro distinto a los mencionados.

Conclusiones

La pandemia del Covid-19 generó un gran impacto psicológico entre la comunidad universitaria, teniendo una mayor incidencia entre la población estudiantil, siendo la familia el elemento principal de soporte social, así como los docentes y amigos, su red de apoyo.

Es un hecho que nuestra praxis académica dio un giro de 360 grados, y en el mejor de los casos, deberemos aprender a convivir con este tipo de patologías una vez que se hagan endémicas, luego entonces se vuelve imperativo hacernos la siguiente pregunta: ¿Se podrá volver a ver a nuestros jóvenes universitarios sonreír, gritar y convivir como antes de la pandemia?, ya que el vacío formativo de este sector educativo dejará importantes huellas en el progreso de los estudiantes tanto en su proceso académico como en el emocional, siendo estos quienes pueden tener mayor afectación psicológica y un grado de impacto indeterminado hacia una adaptación “normal” en un pronto futuro.

La lógica indica que debemos rescatar lo bueno de lo malo, y ante los efectos de esta pandemia hoy podemos observar que nuestro sistema educativo universitario requiere de cambios importantes en su modelo académico, tanto de forma como de fondo, con la urgencia de una transición de regreso a clases estructurada y planificada, que permita reactivar el desarrollo mental y cognitivo de los estudiantes. Este nuevo modelo educativo que utiliza la mediación tecnológica no necesariamente es el óptimo pedagógicamente, pero si es el que tiene mayor difusión, por eso hoy muchos estudiantes se sienten frustrados al considerar que no están aprendiendo, o que no tienen las condiciones para poder acceder a él, y que la comunicación entre maestro y estudiante se está perdiendo. Muchos universitarios ya no quieren conectarse, están cansados.

Hoy las autoridades escolares deben continuar la búsqueda de nuevas herramientas o modelos educativos que garanticen hacer frente a los estragos de esta pandemia o a cualquier otra eventualidad que se presente.

Se deduce que los universitarios han vivenciado emociones a raíz del aislamiento social, en la que tener como soporte a la familia fue un factor importante ante situaciones de impacto psicológico, debiendo fortalecer en lo individual la orientación y la regulación para las emociones

negativas y prestar atención a desarrollar las emociones positivas. No podemos dejar perder una generación con potencial humano que tendría daños a la larga de forma irreversible. El mundo está cambiando y nosotros estamos obligados a evolucionar, en especial en la parte emocional.

En lo que concierne al aspecto emocional, se infiere por lo referido por los estudiantes, que estos pasaron de una situación de euforia por la no asistencia a clases, en un primer momento, a manifestar estados mentales críticos de ansiedad, temor, angustia, entre otros, una vez que la contingencia sanitaria se prolongó y no existían condiciones de regreso a la normalidad, por no estar aprendiendo de manera adecuada, así como, por las limitaciones de interacción y comunicación para resolver sus problemas escolares y personales entre pares, aunado a la incertidumbre que se representaba la contingencia sanitaria; como se pudo constatar en la literatura analizada y ya descrita en el presente trabajo.

En cuanto al sexo, tanto los hombres como mujeres universitarias, experimentaban en la misma medida las emociones negativas y positivas no habiendo diferencias de acuerdo con el sexo, independientemente de que este trabajo recogió más información del género femenino. En este sentido, se coincide con lo que señala Sandín, et al. (2020) los más jóvenes son más vulnerables que las personas mayores, en su estudio encontró, la emoción de miedo estaba presente en la población joven universitaria, especialmente los que se relacionan con el aislamiento social y al contagio/enfermedad/muerte; propiciados por la incertidumbre y poca confiabilidad de la información que socializaban tanto las autoridades oficiales como las educativas.

Respecto a las emociones positivas, se afirma que los universitarios han desarrollado la capacidad de afrontamiento al estrés, que podría estar asociado a factores sociales y familiares. Estos resultados coinciden con el estudio de Sandín, et al. (2020) donde se encontró que más de la mitad de los participantes informaron haber experimentado experiencias y emociones positivas debidas al confinamiento y a la situación generada por el coronavirus, en la que más de un tercio de la muestra mencionó haberse interesado más por otras personas, así como mostrarse interesado por el futuro. Si bien es cierto que no hay diferencias significativas, se puede observar un perfil ligeramente mayor de emo-

ciones experimentadas por las mujeres: fuerte, atenta, activa, molesta, enojada, hostil, irritable e intranquila: mientras que en los hombres el perfil que ligeramente predomina es: interesado, orgulloso, alerta, inspirado, decidido, avergonzado, nervioso y temeroso.

En este sentido, hay más emociones positivas en los varones que en las mujeres, aspecto que lo señalan Simon y Nath (2004), quienes establecen que son los varones los que expresan emociones positivas, como calma y entusiasmo, más frecuentemente que las mujeres, que experimentan más las emociones negativas, como ansiedad y tristeza, pero no podemos ser contundentes en esta afirmación y generalizar tal premisa; situación que fue corroborada también por Alcalá, Camacho, Giner e Ibáñez (2006) quienes tampoco encuentran diferencias significativas.

Se puede concluir que las y los estudiantes experimentaron una serie de emociones tipo “montaña rusa”, ya que fueron de euforia y felicidad, a los de preocupación, temor, malestar e incertidumbre; a emociones positivas de interés y preocupación por la salud y la vida, anteponiendo el beneficio colectivo a lo individual; todo esto con la finalidad de seguir sumando a su formación profesional.

Referencias

- Alcalá, V., Camacho, M., Goiner, D., Goner, J., y Ibañez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148. <http://www.psicothema.com/pdf/3189.pdf>
- Almeyda G., Díaz E., Elacqua G., Fernández R., Hernández J., Dueñas X., Margitic J., Thallinger A., y Lobatón P. (2022). *Lo que hemos perdido durante la pandemia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 74-128.
- Almeyda G., Díaz E., Elacqua G., Fernández R., Hernández J., Dueñas X., Margitic J., Thallinger A., Lobatón P. (2022). *Lo que hemos perdido durante la pandemia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 74-128.
- Brown, C. & J. Salmi (2020). *Putting fairness at the heart of higher education*”, *University World News*. The Global Window on Higher Education. https://www.universityworldnews.com/page.php?page=UW_Main
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia: una visión académica*, IISUE, 19-29.
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). *Psychological impact on Mexican university students due to confinement during the Covid-19 pandemic*. SciELO Preprints, 11.
- Livia, J., Aguirre Morales, M. T., & Rondoy García, D. J. (2021). Impacto Psicológico del aislamiento social en estudiantes de una Universidad Pública de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9(2).
- López González, Rocío D. H. (2021). *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19*, P.13. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Dirección Editorial.
- Sandín, B., Valiente, R., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>.

- Saldívar-Garduño, A. y Ramírez-Gómez, K.E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, 23 (2), pp11-40.
- Simon, R.W., & Nath, L.E. (2004). Gender and emotion in the United States: do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *The American Journal of Sociology*, 109 (5), 1.137-1.177
- Pereira, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

Capítulo **V**

Análisis teórico de los actores heterogéneos en los procesos de gestión, como agentes de cambio

Evelio Geronimo Bautista¹

<https://doi.org/10.61728/AE24030069>

¹ Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional 142, Tlaquepaque, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1.

Resumen

El objetivo de este capítulo fue analizar los actores heterogéneos que se involucran en los procesos de gestión, innovación, investigación y vinculación como agentes de cambios en las instituciones. Se utilizaron las principales teorías que emergen entre ellos y que se involucran en actividades y proyectos colaborativos.

Se analizaron las relaciones tanto a nivel internacional como nacional, ya que constituyó las referencias teóricas y las mejores prácticas que tienen como finalidad explicar las tendencias que se manifiestan mayores explicaciones sobre el proceso, modalidades y formas de intervención de los diferentes actores públicos y privados.

En los diferentes estudios sobre la innovación en la gestión se ha constatado la identificación de componentes que inciden y condicionan los procesos, con la acción de los agentes heterogéneos ya sea que estos provengan de la investigación, la gestión del conocimiento, las políticas de ciencia, tecnología e innovación, a través de programas e instrumentos para orientar los estímulos empresariales, de investigación y formación.

Al asumir la interrelación de los procesos de gestión que se da entre los agentes heterogéneos como tema de investigación surgen múltiples y dimensiones problemáticas, tanto de coordinación, cooperación, vinculación y organizacionales de los diferentes agentes económicos y sociales.

El tema del presente capítulo es apremiante por las exigencias y las tendencias internacionales y nacionales en las universidades, sobre todo en el fortalecimiento de estructuras innovadoras de gestión, vinculación e investigación entre la colaboración de los agentes heterogéneos como fuente principal para el crecimiento económico de una región y de un país.

La metodología utilizada para esta investigación fue un enfoque cualitativo-descriptivo, bajo la mirada del análisis teórico que ayuda a la interpretación y explicación de sus componentes en la vinculación, gestión e investigación.

Introducción

Los procesos de gestión, investigación y vinculación que realizan los agentes heterogéneos en las instituciones, organizaciones educativas y no educativas, cada vez más son apremiantes y requieren el fortalecimiento de estructuras innovadoras.

Desde esta perspectiva el objetivo planteado contribuyó a explicar la perspectiva teórica para dar a conocer los procesos de gestión, investigación y vinculación entre la academia, el estado, la industria y otros agentes heterogéneos, ayudando a crear una mayor comprensión las actividades de gestión entre los actores.

En el desarrollo de este capítulo se explican los agentes heterogéneos como actores económicos y sociales para la consolidación de la gestión, investigación y vinculación para la innovación en el desarrollo económico, para ello es importante identificar ¿Quiénes son los actores heterogéneos? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus principales objetivos? Y sobre todo, ¿Cuáles son los procesos que emergen desde la gestión, investigación y vinculación para atender las demandas de los sectores productivos, sociales y de gobierno? Estas preguntas se pretenden contestarlas a lo largo del texto.

El presente capítulo se divide en cuatro apartados; introducción, perspectiva teórica, metodología y conclusiones donde la parte introductoria se abordan aspectos generales del tema. Desde la perspectiva teórica se explican ampliamente las actividades de gestión, investigación y vinculación. En la parte de gestión educativa, se abordan explicaciones sobre las tareas de formación académica, pedagógica, didáctica y de investigación que realizan las instituciones educativas. En la parte de investigación se detalla las mejores universidades del mundo que realizan labores propiamente de investigación medidos por productividad y el número de citas que ellos obtienen. La parte de vinculación, se detalla el involucramiento de los agentes heterogéneos a través de modelos innovadores como la triple, cuádruple y quintuple hélice. En tercer apartado que es la parte metodológica se detalla el enfocado de la investigación donde aproxima a lo cualitativo-descriptivo. Y por último se abordan las conclusiones generales del texto.

Perspectiva teórica

En este apartado se abordan las perspectivas teóricas que emergen del contexto sobre la gestión educativa, así como actividades de investigación y vinculación universitaria con los sectores públicos-privados tanto nacional e internacional.

Gestión educativa

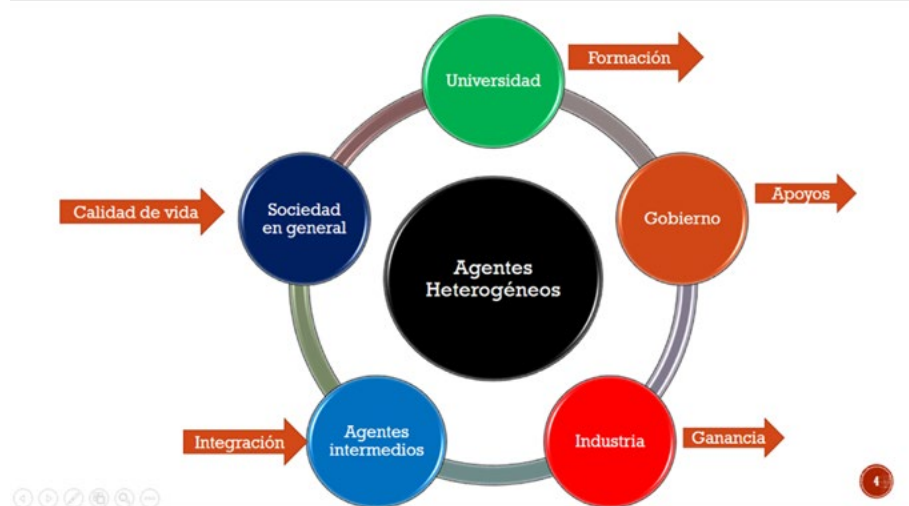
En pleno siglo XXI la gestión en las instituciones educativas y organizaciones demandan actividades de formación académica, pedagógica, didáctica y de investigación. Sobre todo la articulación entre la teoría y la práctica para el fortalecimiento del éxito en la práctica docente dentro de la enseñanza-aprendizaje. “La gestión educativa es un proceso pedagógico y didáctico encaminado a las necesidades educativas en los estudiantes y a la formación innovadora en las prácticas docentes para garantizar un proceso formativo dentro de una visión integral que se centra en garantizar la calidad académica en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y las funciones de gestionar el desarrollo administrativo” (Ramírez, 2021 p. 24).

El desarrollo de la gestión en el sistema educativo es un proceso organizado entre el personal directivo, administrativo, personal docente y alumnos que día a día realizan labores académicas y de gestión propiamente, son actores clave en la institución educativa, en donde se proponen proyectos innovadores, proyectos de vinculación con los sectores productivos y sociales (empresa, comunidad, asociación civil, ONG, organismos gubernamentales, entre otras) para ello, la gestión va más allá de las simples funciones administrativas, forma parte de las funciones sustantivas de la institución tanto para los docentes, alumnos y personal de gestión, es un reto generar estas acciones para llevarlas a cabo con resultados.

En la gestión, investigación y vinculación participan varios actores clave para el fortalecimiento de estructuras innovadoras en las instituciones y organizaciones y sobre todo la vinculación entre ellos se generan aprendizajes continuos, proyectos colaborativos para un crecimen-

to económico de un país. A continuación, en la figura 1, se muestran los agentes heterogéneos que participan de manera activa en actividades o proyectos en conjunto.

Figura 1. Agentes heterogéneos.



Fuente: Elaboración propia 2022.

Se habla de agentes heterogéneos ya que incluye la participación en conjunto para la elaboración de proyectos estratégicos e innovadores. Se les denomina heterogéneos debido a que cada uno de ellos se enfoca objetivos diversos (ver figura 1). Donde la universidad su principal objetivo es la formación de capital humano. El gobierno, administra y gestiona los recursos provenientes de las aportaciones y consecuentemente el apoyo a los proyectos colaborativos. La industria se enfoca a generar ganancias y utilidades pero también, participa en la colaboración. Los agentes intermedios su principal objetivo es la integración de los proyectos que se trabajan entre la academia, industria, gobierno para el beneficio de la sociedad. Y por último la participación de la sociedad en general donde se refleja la calidad de vida de sus ciudadanos y sus propios beneficios en la colaboración de los proyectos.

Diversas literaturas han confirmado que son tres las funciones sustantivas de la institución, que son las siguientes; docencia, investiga-

ción y extensión, todos enfocados a la formación. Esta última traducida en vinculación universitaria, como la tercera misión de la universidad. Estas funciones sustantivas demandan actividades de gestión para obtener mejores resultados entre la académica con los demás agentes heterogéneos.

La gestión educativa es fundamental para la mejora de las instituciones educativas, pues a través de ella, es como se lleva a cabo el buen funcionamiento de las instituciones y con lo sectores. La misión de la gestión educativa es cubrir las necesidades y así mismo cumplir con los objetivos que cada institución demande. Cada institución tiene diferentes necesidades, según el contexto y la comunidad en la que se encuentre, a partir de estas necesidades se crean proyectos educativos para llevarlos a cabo y lograr obtener los mejores resultados.

El docente es uno de los actores principales en la gestión y funge un papel importante como la docencia misma, actividades de vinculación universitaria, actividades de gestión, tutorías, entre otras, aún así enfrentan diversos obstáculos dentro de la institución, a pesar de ello, se logra vincularse con los sectores sociales y empresariales, gracias al apoyo de los directivos de las instituciones y muchas veces el docente lo logra de manera informal por cuenta propia. Otro de los mayores retos que enfrenta el docente como actor en el sistema educativo es por “falta de capacitación, modelos tradicionales, escaso apoyo, acompañamiento y monitoreo al interior de las instituciones educativas, y baja incorporación de las tecnologías para la formación de los maestros” (Espinosa 2014, pág. 18 citado por Vega, 2020).

Otro de los actores clave son las áreas administrativas en especial las coordinaciones, que realizan actividades de gestión y ejecución, para ello, en los estudios exploratorios de (Aono, et al., 2022) dentro de la escuela de medicina de la universidad de Gifu, Japón. Realizaron estudios sobre el desarrollo profesional de los residentes y el manejo de los coordinadores dentro de los programas de los hospitales. El objetivo del estudio fue conocer los roles de los coordinadores y la manera en que estos brindan apoyo educativo a los residentes. Además de que se presentaron varios casos sobre las dificultades de los residentes y la forma en que los coordinadores intervienen a favor del aprendizaje y bienestar de los residentes.

Estos estudios se llevaron a cabo con la intención de que los coordinadores gestionarán mejor el programa para que estos fueran de mayor calidad, brindando atención y acompañamiento a los residentes.

Estos mismos autores, Aono, et al. (2022) refiere que en estudios anteriores se dio a conocer que los residentes se sintieron obstaculizados por parte de los médicos supervisores debido a la actitud jerárquica que ellos mostraban, sin embargo, hubo otros profesionales de la salud que apoyaron a los residentes. También en otro estudio, donde se aplicó únicamente a mujeres, se reveló que la relación con mujeres coordinadoras estaba orientada al apoyo emocional, pues los residentes se sentían cómodos al sentir el soporte de las coordinadoras.

Dentro de este estudio la identidad profesional fue fundamental, dado que el sentirse identificados de acuerdo con su profesión facilitó el desarrollo y el aprendizaje, esto llevó a un mejor desempeño y motivación, por lo que de manera paulatina la actitud y el desenvolvimiento pasarán a una mayor identificación con su profesión. Así mismo, para el desarrollo de la identidad profesional los residentes tienen un modelo a seguir, el cual este le proporcionará conocimientos y habilidades, de este también depende su aptitud de formación.

El desarrollo profesional también se adquiere a través de los aprendizajes y las situaciones que se viven día con día. Esto también depende de los supervisores, el método de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, etc. En varios casos se mostraron las problemáticas que se enfrentan los residentes, los problemas fueron desde experiencias clínicas, problemas mentales, carencia de habilidades sociales, autoconocimiento, etcétera.

A partir de este estudio se observó la importancia que existe sobre la adecuada intervención para que los residentes tengan un óptimo desarrollo profesional, pues a través de este refuerzan su capacitación y obtienen experiencia en casos clínicos. El estudio mencionaba que los coordinadores son esenciales para ayudar a los residentes en temas relacionados con su aprendizaje, identidad profesional y problemas mentales. También ayudaron a que el ambiente de aprendizaje haya sido fructífero y confiable.

A continuación se explica de manera general la gestión educativa en las instituciones educativas durante pandemia Covid-19.

La gestión educativa durante la Pandemia Covid-19

En la gestión educativa, fueron varios retos que se enfrentaron durante la pandemia Covid-19, los docentes y las áreas administrativas, sobre todo la calidad de la institución educativa, que gracias al acompañamiento pedagógico permitió a la institución mejorar el aprendizaje significativo en los alumnos. Lara et al. (2022) consideran que el acompañamiento pedagógico está orientado a la formación del aprendizaje efectuado por el encargado del aula y esparcido al contexto institucional, de tal manera que su aplicación favorece este aumento de la calidad educativa.

El acompañamiento pedagógico fue fundamental para la institución educativa, de manera que, buscó “atender las necesidades académicas, vocacionales, personales y socioeconómicas de los docentes y de los estudiantes” (Lara, et al., 2022, p. 61). Esto quiere decir, que el acompañamiento pedagógico pretendió mejorar el desarrollo y capacitación profesional del docente en estos diferentes ámbitos, de igual manera con la formación del estudiante. Los beneficios del acompañamiento pedagógico permitieron que los docentes aprendieran de sus equivocaciones de las prácticas pedagógicas, conocieran qué tipo de actividades funcionaban mejor, reflexionaron sus puntos débiles, se autoevaluaron, etc. Esto llevó a que las prácticas pedagógicas se reforzarán y se aplicarán de manera eficaz.

Dentro del sistema educativo y por consiguiente en las instituciones educativas existieron nuevos cambios con la llegada del covid-19 pues a partir de esta situación, la educación presencial cambió a una educación de modalidad emergente, esta educación llevó a los profesionales de la educación a la creación de nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje desde casa.

En este transcurso de la pandemia existieron complicaciones con algunos de los docentes, pues la mayoría de estos no contaban con los conocimientos para impartir clases por medio de las tecnologías, además de que para algunos docentes era más complicado a causa de la edad. Igualmente, las complicaciones también estuvieron en la carga de trabajo del docente, el contacto con los alumnos, la adaptabilidad en cuanto a esta modalidad de clases, etcétera.

Debido a las complicaciones por parte de los docentes en llevar a cabo las clases de manera virtual y a la falta de conocimiento de las tecnologías, muchos docentes fueron forzados a capacitarse para afrontar esta nueva modalidad de educación. En todo caso se puede decir que obligados o no, fue necesario para que exista continuidad educativa (González, (2021) citado por Lara, et al., (2022, p. 60).

Además de estas situaciones, por ser una modalidad muy poco empleada en países no desarrollados, no solo fue difícil para los docentes con mayor edad, sino también para los docentes más jóvenes, de manera que tuvieron que capacitarse porque no contaban con los conocimientos necesarios para impartir una clase de manera virtual asimismo de que, por ser una situación inesperada, fue complicado aprender de manera rápida en tan poco tiempo, al igual que adaptarse a la situación.

La capacitación de los docentes sobre el manejo de herramientas digitales no fue adaptable para todos los docentes, debido a que cada uno de ellos contaba con distintas necesidades de aprendizaje, puesto que no todos tenían los mismos conocimientos, algunos contaban con más habilidades que otros dado que conocer las necesidades de aprendizaje de los docentes es de gran importancia para una capacitación adecuada.

Como lo mencionan Klusmann, et al. (2022) para poder desarrollar un mejor apoyo y capacitación de los docentes en el uso de las TIC en su enseñanza, primero es necesario comprender las necesidades y desafíos específicos de los docentes con respecto a sus competencias digitales.

Las dificultades por la adaptación de la nueva modalidad educativa de los docentes llevaron a que esto les afectará de manera personal, pues, algunos de los principales malestares que desarrollaron fueron: estrés, bajo rendimiento, y carga laboral. Estos aspectos personales que padecen los docentes son de gran importancia tomarlos en cuenta, ya que es una de las situaciones de las cuales se les presta muy poca atención, es fundamental trabajar en estos aspectos para que el personal docente se desempeñe en un mejor ambiente, y al mismo tiempo, esto lleva a que la institución logre una mayor eficacia en cuanto al trabajo del personal de la institución.

Otro rasgo de esta situación es que no existía un balance entre la vida personal y laboral de los docentes, pues era muy confuso saber que el es-

pacio para trabajar y descansar era el mismo, además de que no existía un horario fijo para trabajar puesto que los padres de familia no respetaban los horarios de descanso de los docentes, de modo que se veían con el compromiso de trabajar todo el tiempo.

También, la dificultad de los docentes a la hora de trabajar de manera virtual fue la salud física, ya que estar sentado frente a un ordenador por varias horas provoca dolores de espalda, cuello, hombros, cansancio visual, etc. Otro de los malestares por parte de los docentes en el trabajo en casa es que debido al poco contacto entre personas sintieron momentos de soledad y la necesidad de estar en contacto con familiares o amigos.

Las necesidades de la enseñanza de manera virtual que manifiestan los docentes fueron la interacción con los alumnos, puesto que enseñar a través de una pantalla no garantiza que los estudiantes comprendan el tema, además de que es un tanto difícil mantener la comunicación entre docente y alumno debido a la falta de participación por parte de los alumnos, de manera que es importante la cooperación de los padres o tutores ya que, estos ayudan a que tengan un mejor aprendizaje, agregando que para que la educación en línea sea de calidad también los alumnos deben de contar con los materiales adecuados para la educación en línea.

En términos generales la gestión educativa en tiempos de pandemia cambió toda la estructura tradicional que existía en las instituciones, incluso los mismos gestores /coordinadores han señalado que durante la pandemia fueron difíciles sobre el tema de la salud, las innovaciones generadas y competencias.

Investigación

En este apartado se abordan algunas reflexiones sobre la importancia de realizar investigación, para ello se detalla las diez mejores universidades del mundo top ten enfocados a la realización de las investigaciones generadas y aplicadas dentro de las mismas instituciones y con los sectores sociales, productivas y empresariales, se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Ranking de las universidades enfocadas a la investigación.

THE WORLD UNIVERSITY RANKINGS 2022 TOP 10			
Rank 2022	Rank 2021	Institution	Country/ region
1	1	University of Oxford	United Kingdom
=2	4	California Institute of Technology	United States
=2	3	Harvard University	United States
4	2	Stanford University	United States
=5	6	University of Cambridge	United Kingdom
=5	5	Massachusetts Institute of Technology	United States
7	9	Princeton University	United States
8	7	University of California, Berkeley	United States
9	8	Yale University	United States
10	10	The University of Chicago	United States

Fuente: World Economic Forum (2022).

Desde hace más de dos décadas, las mejores universidades del mundo se han medido por el número de publicaciones en revistas indexadas que realizan a través de la investigación científica así como la cantidad de citas de sus trabajos publicados en diferentes revistas de alto impacto (Scopus, JCR, WOS) entre otras que se existen, además de las publicaciones también se han medido por otros criterios como los premios internacionales que han obtenido sus estudiantes y sus profesores derivado de sus trabajos (World Economic Forum, 2022).

En las investigaciones de Alonso, et al. (2020) señalan que en las universidades Públicas de España, el investigador debe de cultivar su reputación académica a través de la productividad cuantitativos y cualitativos así como el impacto de sus investigaciones en el campo disciplinar y la transferencia de conocimiento científico, tecnológico y de innovación (CTI). La productividad y el impacto desde hace varias décadas se medían por el número de publicaciones ahora en la actualidad también se considera para conocer la evolución del compartimiento de

los conocimientos, las habilidades de investigación como blogs, foros y hasta aplicaciones que son muy comunes en gran variedad de edades.

Los autores han señalado que la web 2.0 ha potenciado y favorecido la comunicación y la colaboración de los académicos y es la forma más innovadora en el siglo XXI, tiene el potencial para que gran variedad de científicos brinden su conocimiento, opinión, a través de ella sin el requerimiento de escribir un artículo o un libro, lo cual favorece en una multidiversidad de opinión (Alonso, et al., 2020).

También en España, (López, et al., 2014) realizaron un estudio desde casi una década sobre el índice H, un índice bibliométrico enfocado a la productividad y el impacto científico de los profesores investigadores de las universidades públicas. Tomaron en cuenta el número de publicaciones y citas bibliográficas a través Google Scholar divididos en diferentes áreas de conocimiento, tales como ciencias sociales, jurídicas, humanas y arte. Los índices que se muestran por áreas de conocimiento los profesores se encuentran en el núcleo mayor de rendimiento.

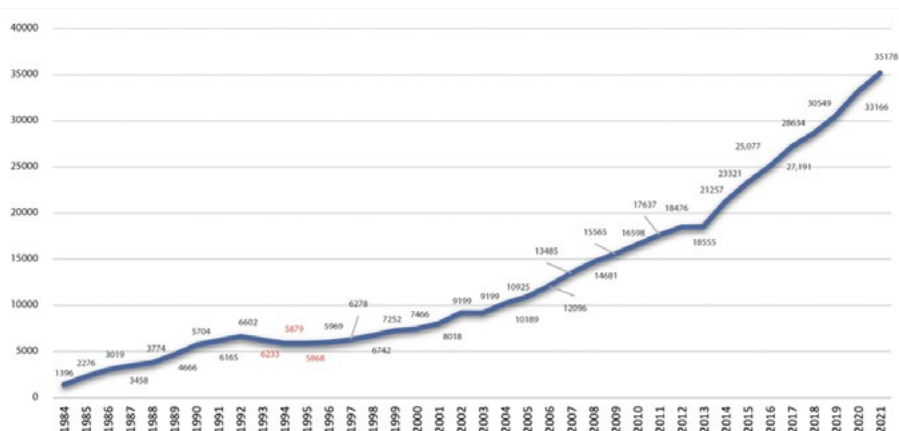
La producción de conocimiento científico y su impacto en las revistas y libros es de suma importancia para todos los investigadores de las universidades públicas y privadas en el mundo.

En Indonesia, se documentó un grupo de estudiantes de cinco diferentes instituciones educativas, en cuatro regiones de Sumatra, Java, Kalimantan y Sulawesi, trabajaron sobre los efectos de desarrollar múltiples habilidades de los estudiantes que estuvieron realizando actividades de investigación y colaboración entre todos, se generó prácticas de habilidades de comunicación y colaboración, como resultado se produjo información para los profesores, tuvieron una visión global sobre las habilidades de los estudiantes cuando trabajan en colaboración en un laboratorio (Malik y Ubaidillah, 2021). Es decir, la colaboración genera habilidades de comunicación e investigación entre los miembros sean estudiantes y/o profesores para publicaciones de artículos científicos y/o capítulos de libros, entre otras.

En México, desde los años ochenta, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), un programa por excelencia que reconoce a los profesores investigadores mexicanos a nivel nacional en diferentes campos del co-

nocimiento, para ello, hasta diciembre del 2021. Acuña, (2022), detalla la formación de investigadores que pertenecen al SNI. Había 35,178 miembros hasta diciembre de 2012 que producen investigación científica, tecnológica y de innovación, así como difusión y divulgación de la ciencia.

Gráfica 1. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores 2021.



Fuente: (Acuña, 2022).

Se observa en la gráfica 1, la formación de capital humano que se ha creado desde 1984 hasta 2021 en México, realizando propiamente actividades de investigación en las universidades públicas y privadas. Dentro de esta trayectoria, se puede notar los diferentes niveles, desde candidato a investigador nacional, nivel I, II, III y eméritos.

Recientemente con la modificación del reglamento del SNI, establece nueve áreas del conocimiento, extensión de vigencia de los investigadores, entre otras modificaciones a favor de los propios miembros del SNI, así como “mandata un proceso de evaluación democrático, inclusivo, transparente y riguroso sin perder de vista lo humanística y la integración de perfiles adecuados” (Conacyt, 2022).

Vinculación

La revisión exhaustiva de la bibliografía especializada nos lleva a entender a que los agentes heterogéneos son la integración de diversos acto-

res clave en la vinculación y colaboración para la innovación, la gestión y la investigación, que constantemente realizan e integran proyectos de diferente envergadura. Existen modelos teóricos que engloban la vinculación como la Triple Hélice donde resalta el rol de las universidades basada en la sociedad del conocimiento enfocado al emprendimiento y la innovación y sobre todo un modelo analítico, normativo, práctico, para la creación de políticas públicas (Cai y Etzkowitz, 2020).

La vinculación entre los sectores académicos (universidades e Instituciones de Educación Superior) y el sector productivo datan desde finales del siglo XVIII, cuando ambos sectores tanto el educativo como de producción de las naciones más avanzadas del mundo en aquella época estaban de alguna manera separados, destacando que el primero tenía una tendencia humanista (formación de recursos humanos) matizada por la intervención de la iglesia y la nobleza y; el segundo, sustentado en una economía agrícola y artesanal, caracterizado por el agrupamiento de trabajadores en gremios (Rivera, 2006).

Los diferentes agentes heterogéneos de la vinculación realizan actividades distintas en su ámbito, como por ejemplo las universidades ofrecen servicios para la formación académica, donde incurren inversión y gastos en infraestructura, capacitación de profesores y administrativos, también para la capacitación de los empresarios y empleados en la industria.

En los países desarrollados los agentes heterogéneos tienen objetivos distintos, aunque hay un punto donde llegan a colaborar bajo un proyecto integral. Casualmente los agentes heterogéneos necesitan trabajar bajo un proyecto en común para el involucramiento de todos, esto con la finalidad de involucrar las partes, ya que en este siglo XXI, existe un resultado mucho más consolidado con la participación de diferentes agentes heterogéneos. Ya que cada uno de ellos tienen puntos de vista distintos, conocimientos distintos y que se pueda compartir y transferir para consolidar en todas las actividades.

A pesar de la pandemia COVID-19, a nivel global, la vinculación y colaboración entre las instituciones académicas con los sectores sociales, productiva y empresariales, se han explicado en varios modelos innovadores como la triple, cuádruple y quintuple hélice (Kitsios et al.

2021). Son modelos innovadores que requieren una eficiente colaboración entre los actores para generar nuevos productos, procesos y desarrollo tecnológico. Los actores de los modelos emergen de un sistema de emprendimiento e innovación, donde se enfocan a un trabajo de red de colaboración. La triple hélice es el modelo central, que se ha utilizado para explicar los tratamientos de la vinculación entre universidad-industria-gobierno, se generan y surgen innovación a través de los intercambios de conocimientos entre las hélices.

La naturaleza de la colaboración entre las hélices, las instituciones, las empresas son heterogéneas por el objetivo que persiguen, sin embargo, por la pandemia del COVID-19, les exigió a buscar alternativas para aumentar la innovación y competitividad en sus estructuras, con el personal intelectual. Terán, et al. (2021) explican que las universidades o instituciones de educación superior son una fuente de innovación para las empresas, debido a que han producido conocimiento a través de la colaboración e investigación, donde presentan un modelo de transferencia de conocimiento sostenible entre la vinculación universidad-empresa, así mismo detallan las variables de los nodos de la vinculación enfocado a la sustentabilidad.

En México se ha hecho un esfuerzo de vinculación y colaboración con diferentes actores heterogéneos. Desde hace más de dos décadas se ha colaborado en algunos sectores, como las de alta tecnología de Guadalajara, Monterrey y Chihuahua, así como el sector de Calzado de León, Guanajuato, con el sector mueblero de Guadalajara, de Baja California y de algunos otros estados de la república mexicana.

La unión entre instituciones de educación superior y empresas del sector productivo, así como las universidades impulsoras de desarrollo tecnológico, son fundamentales para llevar a cabo investigaciones tecnológicas y científicas.

En los estudios de Pérez, et al. (2021) mide las actitudes de los investigadores hacia la cooperación tecno-científica entre universidades y sector productivo y al mismo tiempo haciendo una comparación de datos de las diferencias entre grupos, tales como: la edad, el sexo, y el nivel del SNI.

En el estudio, se mencionaba que las mujeres tienen una menor participación en las actividades tecnocientíficas. En relación con la experiencia profesional o antigüedad, se demostró que estos investigadores se comprometen más en la ejecución de tareas tecnocientíficas. Con respecto a los profesores investigadores de instituciones de educación superior pertenecientes al padrón del SNI del CONACYT indican haber contribuido en la cooperación tecnocientífica. Y con respecto a la edad se demostró que hay mayor población de profesores investigadores en las edades de 50 años o más, en segundo lugar, el grupo de 36 a 40 años, en tercer lugar el grupo de 41 a 45 años, en cuarto lugar el grupo de 35 años o menos y en quinto lugar que representa la menor población es de 46 a 50 años. Para la realización de este estudio se emplearon distintos análisis estadísticos. Con respecto al sexo no afecta en la participación de actividades de cooperación tecnocientífica (Pérez et al., 2021).

La experiencia académica favorece la colaboración en actividades tecnocientíficas y la edad no es un elemento esencial para la contribución de las actividades tecnocientíficas. Esta vinculación universidad-empresa-gobierno, se puede dar en diferentes modalidades, sean técnicas o sociales.

De acuerdo con las aportaciones de Barro, (2022) explica que la vinculación universidad-empresa a través del servicio social enfocado a prácticas profesionales que tienen las Instituciones educativas como obligatoria, para todos los estudiantes, es la acción de conectar ambas con el fin de tener un desarrollo de los propios alumnos.

La práctica del servicio social busca fortalecer la vinculación entre la universidad y la empresa, que permite conocer los aspectos específicos del proceso del servicio social y la manera en la cual favorece la vinculación con la empresa. Estos dos sectores, tanto el empresarial como el de las instituciones de educación superior, tienen una relación en la que la universidad trabaja como la que crea y distribuye conocimiento y la empresa como la que lo recibe y lo administra. De esta manera, las universidades suelen hacer esta vinculación para lograr un beneficio propio. El servicio social es muy importante para las universidades, ya que a través de esta se obtiene un mejor desarrollo profesional para los estudiantes. En México es necesario realizar el servicio social para titularse y ejercer la carrera de manera profesional.

El servicio social es una actividad que no se ha aprovechado de manera adecuada, pues no se ha impulsado para desarrollar las competencias profesionales de manera eficiente, así como la inserción laboral de los egresados. Es por eso que se busca mejorar los programas de vinculación con la empresa, para la obtención de mejores resultados en cuanto al servicio social y al campo laboral de los estudiantes (Barro, 2022).

Las universidades cuentan con tres funciones importantes, y una de ellas es la vinculación con la sociedad. Estas funciones ayudan a mejorar a la sociedad a través de sus programas de intervención.

Por otro lado, la vinculación tiene como propósito hacer una transformación social mediante los agentes de cambio, (que en este caso son los estudiantes, profesores y administrativos) en la que su nivel de formación profesional sea el adecuado para enfrentar dichos problemas sociales.

La vinculación es una herramienta en la que las universidades utilizan para llevar a cabo mejoras sociales, sin embargo, antes de realizar estas mejoras, elaboran estudios a las sociedades para analizar los tipos de problemas que existen, así como la forma en la cual sea más conveniente intervenir. Además de esto, el servicio social y la vinculación son estrategias de aprendizaje en la que las universidades utilizan para la formación de competencias de los estudiantes, puesto que a través de ella es como los futuros profesionales resolverán los problemas en el mundo laboral.

Con respecto a la vinculación social universitaria Seañez y Guadarrama, (2022) señalan en su investigación que las universidades necesitan estar aptas para las necesidades sociales que las rodean, así como propiciar equidad social, tener en claro y actualizar los propósitos de la universidad.

La vinculación se debe de impulsar hacia una estimulación social en el desarrollo de los universitarios, es decir, que los universitarios se involucren dentro de su entorno, en ello se desarrolla la calidad de vida de una comunidad. La educación y su impacto van más allá, una herramienta útil, para mejora social hasta el punto de reestructuración.

La universidad requiere cambios y adaptación tanto en la información como en su inteligencia a los distintos movimientos sociales ya sea socioeconómico, cultural, políticos y ambientales, tomando el siguiente

dato del documento “La universidad de la sociedad industrial está basada en la cultura empresarial, orientada a dar respuesta a los intereses productivos y del mercado” (Seañez y Guadarrama, 2022, P. 83); es decir, la universidad debe adaptarse a la sociedad que pertenece para una mayor vinculación con la misma sin importar si es un sector productivo, social o de gobierno.

Metodología

La vitrina metodológica empleada en el presente capítulo, fue de carácter cualitativo-descriptivo, debido a que permitió observar fenómenos de vinculación universitaria con sectores sociales, productivos, son complejos desde la perspectiva holística, bajo esta mirada de acuerdo con Hernández y Mendoza, (2018) manifiesta que la investigación documental descriptiva ayudan a interpretar para su comprensión basados en fuentes bibliográficas confiables. La construcción teórica de este capítulo fue un resultado de una revisión exhaustiva de fuentes y base datos como SCOPUS y revistas especializadas que permitió realizar un análisis de casos que emergen en la realidad social de las universidades con los sectores públicos y privados. Se aproximó la explicación de algunas percepciones sobre la gestión, investigación y vinculación universitaria con la intención de reflexionar la interrelación entre ellos.

Conclusiones

La gestión, investigación y vinculación son parte fundamental de las funciones sustantivas de las instituciones educativas, establece el —qué hacer y cómo hacer— con y para las universidades.

Las actividades de gestión académica están enfocadas a las actividades de formación de capital humano, formación pedagógica, didáctica y de investigación. Ya lo señaló (Ramírez, 2021) que es un proceso encaminado a las necesidades educativas de los estudiantes y de los profesores para garantizar un proceso formativo. Un proceso formativo que se obtiene no solo en un salón de clases sino a través de vinculación e investigación universitaria.

La realización de actividades de vinculación universitaria como la tercera misión de las instituciones educativas con los sectores sociales, productivos y de gobierno, requiere de investigación y de gestión académica para cumplir su objetivo. Cai y Etzkowitz, (2020) aluden que para la realización de estas actividades de vinculación el rol de las instituciones es importante en los proyectos de emprendimiento y de innovación, además como lo mencionaba Terán, et al. (2021) que las IES son una fuente de innovación para las empresas. La vinculación entre los agentes heterogéneos busca fortalecer estructuras innovadoras, prácticas y aspectos específicos como algunas modalidades de vinculación (servicio social, práctica profesional, desarrollo de *star ups*, entre otras) con los sectores públicos y privados. Con esta vinculación se busca la transformación como agentes de cambio para atender problemáticas sociales, productivas y/o de gobierno.

En lo que respecta a la parte de investigación a nivel mundial, existen universidades que son reconocidas por excelencia a través de las publicaciones de sus profesores y alumnos en revistas indexadas y la cantidad de citas de sus trabajos que obtienen. Alonso, et al. (2020) señalaban que el investigador debe cultivar su reputación académica en su productividad y el impacto de sus investigaciones en su campo disciplinar. Existen diferentes bases de datos para medir la productividad y el impacto de las publicaciones y una de ellas es el Google Scholar que refería (López, et al., 2014) sobre el índice bibliométrico H.

Fuentes de consulta

- Acuña-Gamboa, L.-A. (2022). Periodismo científico y formación de investigadores educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), Art. 3. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.506>
- Aono, M., Obara, H., Kawakami, C., Imafuku, R., Saiki, T., Barone, M. A., & Suzuki, Y. (2022). Do programme coordinators contribute to the professional development of residents? An exploratory study. *BMC Medical Education*, 22(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03447-y>
- Cai, Y., & Etzkowitz, H. (2020). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. *Triple Helix*, 7(2-3), 189-226. <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10003>
- Conacyt, (2022, octubre 11). *El nuevo reglamento del SNI*. Conacyt. <https://conacyt.mx/el-nuevo-reglamento-del-sni-mandata-un-proceso-de-evaluacion-democratico-inclusivo-transparente-y-riguroso-con-vision-humanistica-y-la-promocion-de-perfiles-integrales/>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* | RUDICS. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- López-Cózar, E., Orduña-Malea, E., Jiménez-Contreras, E., & Ruiz-Pérez, R. (2014). Hindex scholar: the h-index for Spanish public universities' professors of humanities and social sciences. *El Profesional de la Información*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.ene.11>
- Rivera Fernández, R. (2006). *Estrategias de vinculación universidad-empresa, alternativas para los programas estratégicos de la universidad de guadalajara*. Tesis doctoral. IPN.
- Vega Gutiérrez, L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación - Revista Científica*, 1(2), Art. 2. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Kitsios, F., Kamariotou, M., & Grigoroudis, E. (2021). Digital Entrepreneurship Services Evolution: Analysis of Quadruple and Quintuple

- Helix Innovation Models for Open Data Ecosystems. Sustainability (Switzerland), 13(21). Scopus. <https://doi.org/10.3390/su132112183>
- Klusmann, B., Trippenzee, M., Fokkens-Bruinsma, M., Sanderman, R., & Schroevers, M. J. (2022). *Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic? Teaching and Teacher Education*, 118. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103815>
- Malik, A., & Ubaidillah, M. (2021). Multiple skill laboratory activities: how to improve students' scientific communication and collaboration skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(4), 585-595. Scopus. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i4.31442>
- Seañez, Martínez, Z. P., & Guadarrama Atrizco, V. H. (2022). *La vinculación social universitaria: Un camino hacia la pertinencia social. Emerging Trends in Education*, 4(8), Art. 8. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4720>
- Barro Peña, J. A. (2022). La Vinculación Universidad-Empresa a través del Servicio Social con enfoque de Prácticas Profesionales. *Revista Electrónica INNOVA IUUV*, 2(1). https://innova.iuv.edu.mx/index.php/INNOVA_IUV/article/view/30
- Pérez Morán, J. C., Morales Páez, M., & Bernal Baldenebro, B. (2021). Researchers' Attitude of Techno-Scientific Cooperation Between Universities and The Productive Sector: A Comparative Study. *Journal of Technology Management and Innovation*, 16(4), 77-84. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242021000400077>
- Ramírez Zúñiga, M. A. (2021). Educational management of the 21st century and its influence of ICT in the teaching-learning process. Neutrosophical analysis. *Neutrosophic Computing & Machine Learning*, 18, 23-32.
- Lara Reimundo, J. J., Camapaña Romo, E. J., Villamarín Maldonado, A. E., y Balarezo Tirado, C. Y. B. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: Relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), Art. 97. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Terán-Bustamante, A., Martínez-Velasco, A., & López-Fernández, A. M. (2021). University-industry collaboration: A sustainable techno-

logy transfer model. *Administrative Sciences*, 11(4). Scopus. <https://doi.org/10.3390/admsci11040142>

World Economic Forum (2022). These are the best universities in the world for 2022. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2021/09/best-universities-in-the-world-for-2022/>

Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2022 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.
portada en cartulina sulfatada 12 pts.
El tiraje consta de 300 ejemplares

El presente libro tiene como propósito presentar reflexiones y propuestas teórico-prácticas respecto de las buenas prácticas docentes en modalidad remota emergente que puedan configurarse como referentes para la mejora del servicio educativo.

ISBN: 978-84-19548-60-3

