

85 DIDAC

ENERO-JUNIO 2025 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Aprendizajes en movimiento: Experiencias y estrategias en la pospandemia

Fábrica de innovaciones

Salidas de campo: catalizadores pedagógicos
para la sustentabilidad en un mundo pospandemia

Literacidad y bilingüismo: un modelo
para la alfabetización inicial bilingüe en la pospandemia

El duelo pos-COVID en la vida universitaria:
Una perspectiva del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP)

Reconfiguración pedagógica pospandemia: exploración de la incidencia
de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria

Diseño y validación de un protocolo de motivos de aprendizaje
dirigido a docentes de primaria

La educación al microscopio

Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia

Imaginarlos de estudiantes universitarios
acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento

Desafíos de la convivencia: experiencias del antes y después
del confinamiento en un colegio público

La consejería alimentaria nutricional en experiencias simuladas.
Lecciones que dejó la pandemia

Dossier

Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia:
hacia un modelo pedagógico para actividades extraescolares

Imaginación, construcción y cuidado de la comunidad
en procesos de aprendizaje pospandemia. Las microsecuencias didácticas

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

Estrategias universitarias pospandemia



DIDAC

NÚMERO 85
ENERO - JUNIO 2025

Rector

Luis Arriaga Valenzuela, S.J.

Vicerrector Académico

Alejandro Anaya Muñoz

Dirección General de Planeación Estratégica e Innovación

Cimenna Chao Rebolledo

Dirección de Innovación Educativa

Luis Medina Gual

Programa de Desarrollo e Innovación Docente

Alex Magin Mayorga Ayala

Título del número:

Aprendizajes en movimiento. Experiencias y estrategias en la pospandemia

Coordinadores del número 85:

Araceli Martínez Arroyo

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

Laura Benítez Sastre

Universidad Complutense, España

Estela D'Angelo Menéndez

Universidad Complutense, España

Departamento académico:

Dirección de Innovación Educativa

Apoyos externos a la Ibero:

Ninguno

La revista está inscrita en:

Biblat (Base de datos), CLASE (Base de datos), Dialnet (Base de datos), DORA, IRESIE (Base de datos), Latin-dex (Catálogo V2.0), LatinRev (Base de datos), MIAR (Matriz de Información)

Modelo de citación y versión:

APA 7ª edición

Consejo editorial:

Adriana Aristimuño

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Alicia Ávila Storer

Universidad Pedagógica Nacional, México

Concepción Yaniz Álvarez

Universidad de Deusto, España

Jaime Alejandro Rodríguez

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

Lourdes M. Chehaibar Náder

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mario Rueda Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Sylvia Schmelkes del Valle

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Comité editorial:

Anayeli Guadarrama Leal

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Ana María del Pilar Martínez Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cimenna Chao Rebolledo

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Claudia Susana López Cruz

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Cristina Perales Franco

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Elsa María Fueyo Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Floralba Barrero Rivera

Ecosocial Consultores SAS, Colombia

Genoveva Vergara Mendoza

Seattle Central College, EUA

Graciela González Juárez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Reynaldo Rocha Chávez

Instituto Politécnico Nacional, México

Comité científico (evaluadores)

Ana Luisa Álvarez Sánchez

OUT Saskatoon, Canadá

Cristina Perales Franco

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Diego Juárez Bolaños

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Edith Lima Báez

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo, México

Elibidú Ortega Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Elsa María Fueyo Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Elsa Sánchez Corral Fernández

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Gabriela Olmos Mancera

Universidad Simón Bolívar, México

Genoveva Vergara Mendoza

Seattle Central College, EUA

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Hilda Patricia Gutiérrez Chávez

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Izcóatl Tlacaélel García Morales

Universidad Mesoamericana de Oaxaca, México

Juan Carlos Ramírez Robledo

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

María Elizabeth Luna Solano

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", México

María de Lourdes Caudillo Zambrano

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Manuel López Pereyra

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Miguel Ángel Rivera Navarro

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Mireya López Acosta

Universidad Anáhuac, México

Neftalí Toledo Díaz de León

Universidad Iberoamericana, León, México

Sergio Molano Romero

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

Directora Académica

Mariana Sánchez Saldaña

Asistente editorial

Montserrat Aranda Avalos

Portada

Yenith Anel Muñoz Zerón

Formación

Julio Alejandro Serrano Calzado

DIDAC tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a diferentes temas y problemáticas relacionadas con la educación, con el objeto de contribuir a la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de educación superior.

DIDAC 85 enero-junio 2025 es una publicación semestral de la Universidad Iberoamericana, A. C., a cargo de la Dirección de Innovación Educativa Ciudad de México. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col Lomas de Santa Fe. C. P. 01219, Ciudad de México, Tel. 55-5950-4000 ext. 4919. www.ibero.mx, publica@ibero.mx. Editora responsable: Mariana Sánchez Saldaña. Número de Reserva al Uso Exclusivo otorgado por Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2016-041911283700-102, ISSN: 2992-7358. Distribución: Universidad Iberoamericana, A. C. Tel. 55-5950-4000 ext. 7600. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin consentimiento del editor, última publicación: núm. 85 enero-junio 2025.

<https://didac.ibero.mx>

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor

Información para suscripciones: publica@ibero.mx

Revista No. 85, enero-junio 2025

Publicación de la Dirección de Innovación Educativa
de la Universidad Iberoamericana, A. C.

DIDAC

NÚMERO 85/ ENERO-JUNIO 2025 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

APRENDIZAJES EN MOVIMIENTO: EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS EN LA POSPANDEMIA

EDITORIAL

- Mariana Sánchez Saldaña* 3 Aprendizajes en movimiento: experiencias y estrategias en la pospandemia

FÁBRICA DE INNOVACIONES

- Mariano Franco Fajardo* 8 Salidas de campo: catalizadores pedagógicos para la sustentabilidad en un mundo pospandemia
Verónica Ibarrola Castellanos
- Pedro David Cardona Fuentes* 19 Literacidad y bilingüismo: un modelo para la alfabetización inicial bilingüe en la pospandemia
- Lorena Beatriz Garcés Zepeda* 29 El duelo pos-COVID en la vida universitaria: Una perspectiva del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP)
Ernesto Rolando Hernández Solís
- Mariela Viñas* 39 Reconfiguración pedagógica pospandemia: exploración de la incidencia de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria
Cristian Secul Giusti
- Floralba Barrero Rivera* 49 Diseño y validación de un protocolo de motivos de aprendizaje dirigido a docentes de primaria
Carlos José Monroy Barrero

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

- Gerardo Yorhendi Ceballos Marín* 61 Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia
Rocío López González
Fernando de Jesús Domínguez Pozos
- Miguel Ángel Hernández Alvarado* 71 Imaginarios de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento
María de los Angeles Gutiérrez Lovera
Victor Jesús Rendón Cazales
Mario Alberto Benavides Lara
- Edgar Fernando Caballero Hernández* 81 Desafíos de la convivencia: experiencias del antes y después del confinamiento en un colegio público
Magnolia Ríos Parra
Miguel Alejandro Barreto Cruz

<i>Daniela Verónica Martina Maldini</i> <i>Graciela Fabiana Scruzzi Pino</i> <i>María Eugenia Eppens Quiroga</i> <i>Noelia Ángela Ruatta Costamagna</i>	96	La consejería alimentaria nutricional en experiencias simuladas. Lecciones que dejó la pandemia
--	----	---

DOSSIER

<i>Alba Patricia Macías-Nestor</i> <i>Graciela González Juárez</i>	108	Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia: hacia un modelo pedagógico para actividades extraescolares
<i>Estela D'Angelo Menéndez</i> <i>Laura Benítez Sastre</i> <i>Araceli Martínez Arroyo</i>	116	Imaginación, construcción y cuidado de la comunidad en procesos de aprendizaje pospandemia. Las microsecuencias didácticas

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA ÍBERO?

<i>Alex Magin Mayorga Ayala</i> <i>Yanahui Anaid Caletti González</i>	132	Estrategias universitarias pospandemia
--	-----	--

Aprendizajes en movimiento: experiencias y estrategias en la pospandemia

Learning in Motion: Experiences and Strategies in the Post-Pandemic Era

Mariana Sánchez Saldaña

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

mariana.sanchez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2366-3574>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.233



Los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan nuevos retos en los cambiantes escenarios posteriores a la pandemia por COVID-19. Las acciones de emergencia realizadas por las escuelas y universidades durante el confinamiento se transforman ahora en estrategias emergentes, en las que no sólo se modifican las formas de relación e interacción entre los principales actores que intervienen en los procesos educativos, sino también los modelos pedagógicos y la visión sobre la naturaleza de los aprendizajes que buscamos lograr, a partir de la identificación de nuevos problemas y necesidades que hoy se manifiestan en todos los ámbitos de la vida. Este cambio de paradigma se orienta a priorizar la formación integral, el desarrollo de competencias para el siglo XXI, así como la flexibilidad y la adaptabilidad a entornos cambiantes.

En este momento es posible identificar no sólo múltiples desafíos, sino también oportunidades para la innovación y el desarrollo de la educación tras la pandemia, entre los que podemos citar:

- La necesidad de realizar procesos de investigación aplicada y evaluación sistemática sobre las modalidades de enseñanza mediadas por tecnologías, las nuevas metodologías, plataformas y herramientas, y en particular sobre la transición hacia las aulas híbridas, como una estrategia para fortalecer la calidad de las prácticas educativas emergentes (Rahman et al., 2021; Saavedra et al., 2022; Srinivasan et al., 2021)
- La formación sistemática, avanzada y continua del personal docente, que permita afrontar nuevas necesidades de práctica educativa, así como hacer propuestas innovadoras no sólo en cuanto al manejo de herramientas, sino con especial énfasis en las metodologías y didácticas especiales de la enseñanza y el aprendizaje en modalidades híbridas y del entorno digital (Espinel et al., 2022; Ortigoza et al., 2021)
- El desarrollo de estrategias para eliminar las inequidades derivadas de la brecha tecnológica y de la falta de competencias digitales entre el profesorado y el estudiantado, que

- se agudizaron durante la pandemia, y que persisten en la actualidad (Ortigoza et al., 2021).
- El impacto que los cambios en las dinámicas educativas, durante y después de la pandemia, han tenido en la salud mental de docentes y estudiantes. Estos efectos se manifiestan en el aumento de la ansiedad, la depresión y el estrés que afectan negativamente la capacidad de concentración, la motivación y la interacción en las comunidades educativas (Escalante et al., 2023; Gervacio & Castillo, 2022; Morales et al., 2023; Ortigoza et al., 2021).
 - La puesta en marcha de acciones de inclusión y atención a la diversidad que combatan la inequidad y los efectos devastadores que la pandemia tuvo en el desarrollo educativo de personas de grupos que históricamente han sido marginados y excluidos, tales como integrantes de pueblos originarios, migrantes, personas con discapacidad o que viven en pobreza, para garantizar la equidad y la inclusión educativa (Espinel et al., 2022; Gervacio & Castillo, 2022; Ortigoza et al., 2021).
 - El fortalecimiento del compromiso del estudiantado con su propio aprendizaje, como elemento fundamental para garantizar una educación pertinente flexible y de calidad en el contexto de las modalidades innovadoras. Esto implica realizar investigación sobre las motivaciones de las y los alumnos para proponer acciones tendientes a favorecer su proceso educativo (Espinel et al., 2022; Saavedra et al., 2022)

Anteriormente, el número 80 de *DIDAC* se dedicó al análisis de las soluciones educativas planteadas ante la emergencia sanitaria. Ahora, el número 85 “Aprendizajes en movimiento: experiencias y estrategias en la pospandemia” es una oportunidad para reflexionar en torno a lo que hemos aprendido en estos últimos años sobre nuestra capacidad de respuesta y de innovación ante nuevos escenarios.

La atención a los aspectos socioemocionales, la motivación, y las formas de convivencia son temas que destacan en este número, así como las propuestas pedagógicas para afrontar los desafíos que las nuevas formas de organización de los procesos educativos plantean a docentes y estudiantes.

La sección *Fábrica de Innovaciones* abre con el artículo "Salidas de campo: catalizadores pedagógicos para la sustentabilidad en un mundo pospandemia", de Mariano Franco Fajardo y Verónica Ibarrola Castellanos, quienes explican la importancia fundamental y el potencial transformador de las salidas de campo en la formación de las y los estudiantes, particularmente en la licenciatura en Sustentabilidad Ambiental de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, no sólo para adquirir conocimientos académicos, sino también para el desarrollo de habilidades socioemocionales y de compromiso con la sustentabilidad en el contexto de la pospandemia.

Pedro David Cardona Fuentes ofrece el artículo, "Literacidad y bilingüismo: un modelo para la alfabetización inicial bilingüe en la pospandemia", en el que presenta un modelo innovador de alfabetización que combina el aprendizaje bilingüe en lenguas indígenas y español. Basado en principios constructivistas, el modelo busca reducir las brechas educativas en contextos indígenas y fomentar una inmersión lingüística plena, promoviendo la equidad lingüística y el respeto a la diversidad cultural, de manera que no sólo facilite el aprendizaje del español, sino que también valore y conserve las lenguas originarias.

La atención a la salud mental y emocional en el contexto universitario se aborda en "El duelo posCOVID en la vida universitaria: Una perspectiva del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP)" de

la autoría de Lorena Beatriz Garcés Zepeda y Ernesto Rolando Hernández Solís. En el artículo se reflexiona sobre las secuelas emocionales que la pandemia dejó en los estudiantes y las iniciativas que, desde la UNAM, buscan ayudarles a gestionar el duelo y la ansiedad académica a través del Grupo de Apoyo Psicopedagógico, que se convierte en un espacio seguro para que los estudiantes expresen sus emociones, y así promover una recuperación integral que fortalezca su salud mental y resiliencia.

La pandemia también obligó a docentes y estudiantes a adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza. En "Reconfiguración pedagógica pospandemia: exploración de la incidencia de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria", Mariela Viñas y Cristian Secul Giusti exploran los cambios que la educación superior experimentó en este periodo, y destacan el papel crucial de los modelos híbridos. Con una metodología que incluyó encuestas y observación de clases híbridas en la Universidad Nacional de La Plata, el estudio demuestra que, lejos de ser una solución temporal, los métodos híbridos se perfilan como una oportunidad para reimaginar la enseñanza universitaria al fomentar una interacción más flexible y colaborativa.

La sección cierra con el artículo de Floralba Barrero Rivera y Carlos José Monroy Barrero titulado "Diseño y validación de un protocolo de motivos de aprendizaje dirigido a docentes de primaria", en el que se aborda el problema de la motivación de las y los alumnos de educación básica y su relación con la deserción escolar. La aportación del artículo es el diseño y la validación de un protocolo que permite a los docentes identificar los motivos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que puede favorecer la comprensión de sus necesidades para generar un entorno más inclusivo y motivador.

La sección *Educación al Microscopio* inicia con el trabajo de Gerardo Yorhendi Ceballos Marín, Rocío López González y Fernando de Jesús Domínguez Pozos intitulado "Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia". Este artículo revela cómo el confinamiento y la transición a la presencialidad afectaron emocionalmente a los estudiantes de la Universidad Veracruzana, especialmente a aquellos provenientes de contextos vulnerables, y muestra las preocupaciones y los retos a los que se enfrentan estos jóvenes, lo cual lleva a plantear la necesidad de una mayor atención a su bienestar emocional en este periodo de recuperación.

El artículo "Imaginarlos de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento" reflexiona sobre las expectativas y los temores de los estudiantes ante el regreso a las aulas. Sus autores, Miguel Ángel Hernández Alvarado, María de los Ángeles Gutiérrez Lovera, Víctor Jesús Rendón Cazales y Mario Alberto Benavides Lara, analizan las percepciones de estudiantes de la UNAM sobre el modelo híbrido y su potencial para ofrecer una experiencia educativa más flexible y segura.

Edgar Fernando Caballero Hernández, Magnolia Ríos Parra y Miguel Alejandro Barreto Cruz son autores de "Desafíos de la convivencia: experiencias del antes y después del confinamiento en un colegio público". En este trabajo exploran los cambios en la dinámica escolar antes y después de la pandemia, con énfasis en los impactos emocionales y conductuales en la convivencia escolar de estudiantes de bachillerato que enfrentaron un episodio que desencadenó conductas disruptivas.

Finalmente, Daniela Verónica Martina Maldini, Graciela Fabiana Scruzzi Pino, María Eugenia Eppens Quiroga y Noelia Ángela Ruatta Costamagna explican en "La consejería alimentaria nutricional en experiencias simuladas. Lecciones que dejó la pandemia", la experiencia del uso de simulaciones como estrategia de emergencia en la formación de estudiantes de nutrición durante la pandemia. La investigación revela que esa estrategia enriquece la formación de los futuros profesio-

nales en el periodo posterior al confinamiento, por su potencial en el desarrollo de competencias de comunicación y atención de los pacientes, con lo cual, lejos de ser solamente una estrategia remedial, la simulación se perfila como una práctica que puede consolidarse para fortalecer la formación y la práctica clínica.

En el *Dossier* integramos el trabajo “Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia: hacia un modelo pedagógico para actividades extraescolares” de Alba Patricia Macías-Néstor y Graciela González Juárez, quienes exploran el papel de la educación científica en entornos extraescolares como una estrategia innovadora para la recuperación de aprendizajes y para fomentar en las y los jóvenes de secundaria el interés por la ciencia en esta etapa posterior a la pandemia.

“Imaginación, construcción y cuidado de la comunidad en procesos de aprendizaje pospandemia. Las microsecuencias didácticas” es el segundo trabajo incluido en esta sección, en el que las coordinadoras de este número, Estela D’Angelo Menéndez, Laura Benítez Sastre y Araceli Martínez Arroyo nos invitan a explorar el potencial que las microsecuencias didácticas ofrecen en el acompañamiento y la retroalimentación de los aprendizajes individuales y grupales, especialmente cuando se considera que la comunidad de aprendizaje es un espacio de cultivo de colaboración, inclusión y participación plena. La imaginación pedagógica es fundamental para construir los cuidados ético-afectivos, epistémicos y políticos que respondan a las formas de aislamiento, desconexión o alteración de las relaciones que, en muchos casos, son el escenario de aprendizaje que dejó la crisis de la pandemia.

Cerramos este número con la sección *¿Qué se está haciendo en la Ibero?* en la que Alex Magin Mayorga Ayala y Yanahui Anaid Caletti González reseñan acciones estratégicas que la Ibero realiza tanto para atender los efectos de la pandemia en la comunidad universitaria como para potenciar las oportunidades de innovación educativa derivadas de las lecciones aprendidas durante el confinamiento y en la etapa de regreso a la presencialidad.

Los trabajos incluidos en este número de *DIDAC* nos muestran que la innovación educativa no es sólo la adopción de herramientas tecnológicas, sino también el desarrollo de estrategias y acciones para responder a las necesidades emocionales, culturales y académicas de todos los actores educativos. Estos artículos nos permiten constatar que la pandemia fue un catalizador para la creación de prácticas educativas más flexibles, creativas e inclusivas, centradas en nuevas necesidades de estudiantes y docentes, que abren oportunidades para la innovación y la transformación de la realidad de la educación y la sociedad.

- Escalante, E. R. D., Garay, J. P. P., Oliver, J. M. Z., Orbegoso, C. O. V., & Nuñez, E. F. D. (2023). Post-pandemic prevention strategies for burnout syndrome in Peruvian university teachers. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 572. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023572>
- Espinel, A. F., Castillo, G. E., & Jaramillo Pazmiño, M. A. (2022). Desafíos de las instituciones educativas después de la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 518-554. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3093
- Gervacio, H., & Castillo, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133>
- Morales, C. F. M., Vargas, M. S. V., Lucero Albán, P. D. C. L., & Pilatasig Vásquez, M. A. P. (2023). Estrés en docentes posterior al COVID-19. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 969-981. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.663>
- Ortigoza, D. O., Rodríguez, J. R., & Inchaurredo, A. M. (2021). Educación superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Rahman, Md. M., Watanobe, Y., Kiran, R. U., Thang, T. C., & Paik, I. (2021, 5-8 de diciembre). *Challenges and Exit Strategies for Adapting Interactive Online Education Amid the Pandemic and its Aftermath*. [Conferencia] 2021 IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE), Wuhan, China. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678938>
- Saavedra, M., Saavedra, C., Medina, C., Sedamano, M., & Saavedra, D. (2022). Aulas híbridas: La nueva normalidad de la educación superior a partir del COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2). <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>
- Srinivasan, S., Ramos, J. A. L., & Muhammad, N. (2021). A Flexible Future Education Model—Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 557. <https://doi.org/10.3390/educsci11090557>

SEMBLANZA

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, así como maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene más de 40 años de experiencia como docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado tanto en la UNAM como en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en la cual es académica de tiempo completo. Fue directora de Educación Continua de la UNAM, así como subdirectora de posgrado y directora de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana. Ha sido integrante de diversas redes nacionales e internacionales en materia de educación continua, posgrado e innovación educativa, en las cuales ha encabezado proyectos de desarrollo educativo en colaboración con instituciones de educación superior de México, otros países de América Latina y España. Actualmente es la directora académica de la revista *DIDAC*.

Salidas de campo: catalizadores pedagógicos para la sustentabilidad en un mundo pospandemia

Field Trips: Pedagogical Catalysts for Sustainability in a Post-Pandemic World

Mariano Franco Fajardo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

marianof6c@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2859-5194>

Verónica Ibarrola Castellanos

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

ibarannie@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2812-7386>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.234



RESUMEN

La educación ambiental ha evolucionado como un campo de acción y reflexión que fomenta habilidades socioambientales. La pandemia del 2020 afectó negativamente las interacciones educativas de este proceso, especialmente las que conciernen al diseño de salidas de campo. Los alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA), que se imparte en la Universidad Iberoamericana, fueron una de las comunidades más afectadas, ya que perdieron habilidades y competencias fundamentales para la promoción de la sustentabilidad. Se realizó una metodología de investigación mixta cuantitativa y cualitativa, con encuestas anónimas a estudiantes de la LiSA, además de una revisión bibliográfica académica. Con base en ello, el siguiente artículo busca examinar el impacto que la pandemia tuvo en la educación superior, así como develar los beneficios pedagógicos, académicos y psicoemocionales de las salidas de campo. El texto concluye que en un mundo pospandémico, las salidas de campo tienen el potencial de reimaginarse como herramientas pedagógicas cruciales para la promoción de la sustentabilidad.

Palabras clave: Sustentabilidad; Salidas de Campo; Educación Ambiental; Estrategias Pedagógicas; Aprendizaje Experiencial; Pospandemia; Interacciones Sociales.

ABSTRACT

Environmental education has evolved as a field of action and reflection that fosters socio-environmental skills. The 2020 pandemic negatively impacted the educational interactions within this process, especially regarding the design of field trips. Students on the Bachelor's Degree in Environmental Sustainability (LiSa) at the Universidad Iberoamericana were among the most affected, needing more fundamental skills and competencies for promoting sustainability. A mixed-methods research approach, combining quantitative and qualitative elements, was conducted through anonymous surveys of LiSa's students, and an academic literature review. Based on this, the following article aims to examine the pandemic impacts on higher education, while also revealing the pedagogical, academic, and psycho-emotional benefits of field trips. The text concludes that, in a post-pandemic world, field trips have the potential to be reimagined as crucial pedagogical tools for promoting sustainability.

Keywords: Sustainability; Field Trips; Environmental Education; Pedagogical Strategies; Ex-periential Learning; Post-Pandemic; Social Interactions.

Fecha de recepción: 09/06/2024

Fecha de aceptación: 13/09/2024

Introducción

Desde su concepción en los años setenta, la educación ambiental se ha posicionado como un campo de acción y reflexión que contribuye enfáticamente a la expansión de habilidades, competencias y valores socioambientales. Es una corriente de pensamiento enraizada en la vida e impulsada por la diversidad, la cual inaugura percepciones innovadoras sobre las relaciones entre lo real y lo simbólico. También sirve como una herramienta instrumental que se opone a la comprensión lineal y mecanicista que propone la modernidad, al promover el reconocimiento de la complejidad, la incorporación de enfoques sistémicos, así como el fomento de la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes.

Por muchos años, la educación ambiental se ha convertido en una alternativa a los procesos educativos tradicionales, ayudando en la formación de alumnos conscientes y conectados con el medio ambiente. Sin embargo, acontecimientos como la pandemia del 2020 impusieron obstáculos imprevistos para la educación, y sus esferas medioambientales han sido de las más afectadas. En un periodo extremadamente corto, millones de estudiantes perdieron interacciones primordiales con el mundo exterior: la falta de infraestructura, materiales, acceso a herramientas y la limitación de espacios para interactuar, incentivó a que los alumnos perdieran habilidades cognitivas y afectivas esenciales al generar un impacto nocivo en su salud física, mental y emocional.

A ello se sumó la parálisis de múltiples métodos de enseñanza debido a las restricciones por la pandemia; las salidas de campo fueron las primeras afectadas debido a su propia naturaleza de conectar a personas con el territorio. Muchas excursiones se cancelaron o pospusieron debido a las medidas impuestas durante la cuarentena: con la pérdida de interacciones en distintos entornos educativos, se redujeron las oportunidades de desarrollar experiencias de aprendizaje, lo cual tuvo un impacto en las habilidades sociales y de participación de varios alumnos.

Esta realidad la vivieron ampliamente los estudiantes de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Al ser una carrera que se formó a mediados de 2018, fue una de las más afectadas por la pandemia, sobre todo con la cancelación de sus salidas de campo a lugares como la Selva Lacandona y Cuetzalan. Como se ha ex-

puesto, muchos de sus alumnos perdieron experiencias formativas fundamentales y sufrieron problemas en su salud mental que repercutieron en su compromiso y motivación académica.

Sin embargo, a medida que el mundo avanza hacia una realidad después del confinamiento, estas prácticas se están reimaginando y adaptando para incorporar las lecciones aprendidas durante la pandemia, maximizando los beneficios educativos, al tiempo que se garantiza la seguridad y la adaptabilidad. Por ende, las salidas de campo tienen la oportunidad de convertirse en una herramienta de esperanza para un paradigma que se encuentra en crisis, así como en un catalizador pedagógico para la sustentabilidad en un mundo pospandémico.

Metodología

La metodología empleada en este estudio combinó enfoques cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral de la experiencia educativa en la LiSA. Se realizó una encuesta anónima al estudiantado para recopilar datos detallados sobre sus vivencias durante la pandemia. Por un lado, las preguntas cuantitativas utilizaron un modelo de escala Likert (“totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “neutral/indiferente”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”) con el objetivo de dimensionar las percepciones y actitudes de los estudiantes. Por otro lado, se formularon preguntas abiertas para que los alumnos pudieran escribir sus opiniones y profundizar en temas de su interés.

Actualmente, la LiSA cuenta con 90 estudiantes cursando la carrera y 31 egresados. De esta población total, 23 personas respondieron voluntariamente la encuesta, representando un 19%. Si bien este número podría parecer un poco bajo, es importante señalar que la LiSA es una licenciatura nueva y relativamente pequeña en la Universidad Iberoamericana. Asimismo, cada respuesta a la encuesta proporcionó una visión única y significativa de las experiencias de los estudiantes, permitiendo la posibilidad de identificar tendencias y áreas de oportunidad para la carrera.

De los 23 alumnos encuestados, 74% continúan sus estudios, mientras que el 26% son egresados; 17 se identifican como mujer, cuatro como hombres, uno como persona no binaria y una persona decidió no compartir su identidad de género. Asimismo, el 86.9% de los encuestados reportó que sus estudios se vieron afectados por la pandemia, ya sea durante los primeros semestres de la carrera, al comenzar en una modalidad completamente virtual o en un formato híbrido.

Además de la encuesta, se realizó una revisión bibliográfica para profundizar en las ventajas pedagógicas de las salidas de campo y su impacto en la cosmovisión de los estudiantes. Para ello, se analizaron autores clave en el campo de la educación ambiental, como Thomas y Munge (2015) y Belluci (2022), quienes abordan la importancia de la educación en contextos específicos y cómo ésta proporciona entornos más diversos para aprender.

Asimismo, se incluyeron investigaciones recientes sobre el impacto de la pandemia en la educación superior, las cuales ofrecen una primera aproximación a los efectos de la crisis sanitaria en los entornos educativos. Finalmente, se recurrió a informes y estadísticas oficiales del gobierno de México para obtener datos concretos sobre los efectos de la pandemia en la educación. Esta integración de enfoques metodológicos buscó enriquecer el análisis, al incluir tanto perspectivas teóricas como experiencias vividas en el campo educativo.

Impactos del confinamiento y educación pospandemia

El 14 de marzo de 2020, la Secretaría de Salud y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México anunciaron la suspensión de las clases presenciales del 20 de marzo al 20 de abril, junto

con los lineamientos y las limitaciones que implicaba tener clases en línea (Acuerdo número 02/03/20, 2020). Este hecho afectó a más de cuatro millones de estudiantes y 400 mil docentes de educación superior (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DG-PPYEE], 2021), quienes se vieron obligados a aprender y enseñar en espacios desconocidos, como el aprendizaje a distancia. Aunque se esperaba que esta fuera una medida temporal, las clases en línea se convirtieron en la realidad de millones de estudiantes universitarios por más de dos años. Fue hasta el ciclo escolar 2021-2022 cuando se empezaron a aplicar modelos educativos híbridos, pero no fue hasta el ciclo escolar Primavera-Verano 2023 cuando todas las instituciones en el ámbito nacional, incluida la Universidad Iberoamericana, regresaron a clases presenciales (Capital 21, 2021; Méndez, 2022; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Las consecuencias que trajo la pandemia a estudiantes y docentes siguen siendo objeto de estudio y análisis. El reporte de “Desarrollo Humano y COVID-19 en México” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) estimó que alrededor del 37.5% del total de los universitarios abandonarían sus estudios por causas relacionadas con la pandemia (Leal et al., 2020, p. 44). Para cuando México anunció el fin de la emergencia sanitaria el 9 de mayo del 2023 (Secretaría de Salud, 2023), la realidad de los estudiantes se había transformado. Los universitarios llevaban ya dos años en sistemas híbridos y en ciertos casos completamente presenciales (Expansión Política, 2021; López, 2022). De acuerdo con la encuesta realizada a los estudiantes de la LiSA, el 86.9% tomó clases en línea, 39.1% empezó sus estudios durante el confinamiento y el 30.4% entró en un sistema híbrido.

A pesar del esfuerzo de las universidades para lograr sistemas educativos eficientes y dinámicos, los estudiantes describieron su experiencia durante la pandemia de manera negativa, utilizando adjetivos como *tediosa*, *retadora*, *aburrida* y *monótona*. Una estudiante que ingresó a la carrera durante la pandemia describió su experiencia de la siguiente manera: “Al inicio, fue fácil poner atención en las clases y las lecturas, sobre todo porque era algo muy nuevo para mí y la carrera me parecía muy interesante y apasionante. Sin embargo, a mitad del curso, me costaba mucho prestar atención y estar todo el tiempo frente a la computadora” (Comunicación personal, estudiante).

No asistir a clases se tradujo en una pérdida de experiencias y alcance académico para muchos estudiantes: el 48% de los alumnos encuestados estuvo de acuerdo con que la pandemia tuvo un impacto negativo en su desempeño académico. Para ellos, estar largas horas frente a una pantalla disminuía su rendimiento académico y deterioraba su lapso de atención.

Por otro lado, no tener clases presenciales significó un cambio drástico de dinámicas sociales e individuales. El 45% de los estudiantes están de acuerdo en el impacto negativo de la pandemia en su desarrollo psicoemocional y 74% de los encuestados mencionaron que el mayor reto de la pandemia fue la limitada interacción social que experimentaron. La pandemia no sólo complicó las dinámicas de aprendizaje, también impactó profundamente los dos pilares más importantes de los espacios educativos: la sociabilidad y el dinamismo que en ellos se desarrollan.

Diversos estudios afirman que las convivencias sociales en las aulas son un impulsor académico que fortalece el compromiso y mejora el rendimiento físico y emocional (Miao, & Ma, 2022). Sin embargo, tener momentos educativos y sociales en espacios externos a los tradicionales mejora el desempeño académico y se vuelve un impulsor de desarrollo de habilidades sociales, lo cual es clave para el progreso laboral de la persona (Holst, et al., 2018). En la Universidad Abierta de Ho Chi Minh City, en Vietnam, se menciona que tener espacios de interacción fuera de las aulas promueve las *soft skills*, las capacidades individuales que permiten a las personas desenvolverse en un

ámbito social; son las herramientas necesarias para poder colaborar y resolver problemas en diferentes entornos (Nguyen, 2021).

Además de recuperar aspectos debilitados durante la pandemia, como el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación en los salones de clase (Munir, 2022), volver a los espacios universitarios diversificó las maneras de crear experiencias y vínculos sociales. El regreso a clases híbridas y presenciales generó opiniones mixtas respecto al impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de la LiSA. Según la encuesta, el 13% indicó estar “totalmente de acuerdo” en que su desempeño mejoró tras la pandemia, mientras que el 34.8% señaló estar “de acuerdo”. Por otro lado, el 43.5% se mantuvo “indiferente/neutral” y el 8.7% expresó estar “en desacuerdo” con esta afirmación. En contraste, los beneficios psicoemocionales del regreso fueron valorados de mejor manera, dado que el 52.2% afirmó estar “totalmente de acuerdo” con estos beneficios, el 43.5% “de acuerdo” y sólo el 4.3% se mostró “indiferente”. Esto se convierte en un indicador de cómo los espacios de convivencia y actividades que fomenten la interrelación son un beneficio que no sólo se refleja en el desempeño académico, sino también en el aspecto emocional y psicológico, los cuales se vieron debilitados durante la emergencia sanitaria.

Dentro de la LiSA, las salidas de campo se han vuelto el espacio de recreación y aprendizaje más exitoso en la comunidad, al brindar estímulos intelectuales, sociales y emocionales que ofrecen una visión transdisciplinaria en el desarrollo laboral de los futuros egresados. Estos espacios proponen una nueva manera de abordar las dificultades que surgieron con el regreso a clases presenciales, al sembrar interacciones fructíferas y profundas en su entorno social y académico, las cuales se verán cultivadas en el ámbito profesional y personal.

Salidas de campo como catalizadores pedagógicos

Las salidas de campo se definen como actividades educativas informales que tienen lugar fuera de entornos habituales, como los salones de clase, y tienen como objetivo observar, analizar e interactuar directamente con el mundo real (Maldonado, 2018). Las oportunidades de aprendizaje que plantea la educación pospandémica también se pueden observar en las salidas de campo realizadas por diferentes disciplinas. El confinamiento detuvo por completo estas actividades, pero con el retorno a una cierta “normalidad”, ha surgido un renovado entusiasmo por promoverlas como herramientas pedagógicas en varios niveles educativos.

En la LiSA, las salidas de campo siempre han sido un eje fundamental para la formación de sus estudiantes. A lo largo de los semestres se organizan salidas cortas a diferentes puntos de la Zona Metropolitana del Valle de México, y para ciertas clases se diseñan salidas de campo largas para visitar diferentes regiones del país como La Paz (Baja California Sur), la Selva Lacandona (Chiapas) y Cuetzalan (Puebla). Más allá de desafiar los modelos lineales y mecanicistas de la educación tradicional, estas excursiones fomentan una comprensión dinámica y compleja del mundo, y ayudan en la resolución de problemas socioambientales (Novo et al., 2011). Por ello, las salidas que se hacen dentro de la carrera pueden servir como una gran herramienta pedagógica para los actuales y futuros profesionales de la sustentabilidad, pues cultivan diversas habilidades que mejoran su rendimiento académico y su bienestar psicoemocional (Thomas & Munge, 2015).

Estas habilidades varían tanto en impacto como en alcance, ya que las experiencias de cada estudiante y los aprendizajes adquiridos son únicos (Vásquez, 2014). Sin embargo, y de acuerdo con diversas fuentes y respuestas de los alumnos de la LiSA, las salidas de campo refuerzan capacidades académicas como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para la resolución de proble-

mas (Telford et al., 2023); la promoción de la transdisciplina y el diálogo de saberes; el aprendizaje colaborativo y activo (Lei, 2010); el uso de marcos teóricos y metodológicos centrados en sistemas socioecológicos (Yoon et al., 2016); la participación y el compromiso con las comunidades locales (Pinto, & Vasconcelos, 2023); las estrategias pedagógicas de sensibilización y comunicación ambiental (Demirci & Afacan, 2013), así como la formación de agentes de cambio que desarrollen habilidades de liderazgo (Belluci, 2022).

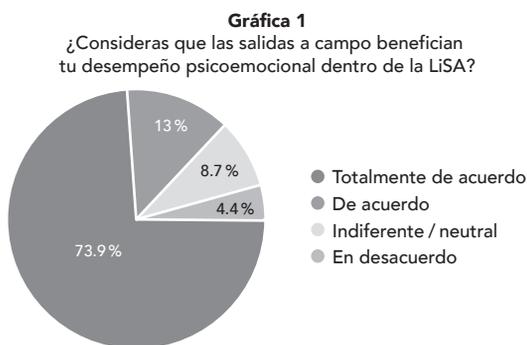
Las salidas de campo también fomentan el crecimiento personal y fortalecen el tejido social al promover el trabajo en equipo, el intercambio respetuoso de prácticas y saberes y la resiliencia en entornos nuevos y desafiantes (Mus, 2022). La interacción con estas realidades da lugar a experiencias críticas y transformadoras para todos los perfiles de estudiantes (Telford et al., 2023), especialmente aquellos cuya salud mental se vio afectada por la pandemia (Holm-Hadulla et al., 2021). Al desarrollar conexiones directas y profundas con estos entornos, y tener interacciones constantes con diferentes actores, los estudiantes pueden mejorar sus estados psicoemocionales, lo cual fomenta una motivación y un compromiso para comprender, proteger y cuidar su territorio (Jones & Washko, 2021).

En los resultados de la encuesta fue posible observar las percepciones que los estudiantes de la LiSA tienen sobre los beneficios pedagógicos de las salidas de campo. Como puede apreciarse en la Gráfica 1, los 23 alumnos consultados afirman que las excursiones sirven como una herramienta eficaz para enseñar sobre sustentabilidad. Asimismo, las Gráficas 2 y 3 muestran que la gran mayoría de los estudiantes obtienen habilidades indispensables que mejoran considerablemente su desempeño académico y personal.

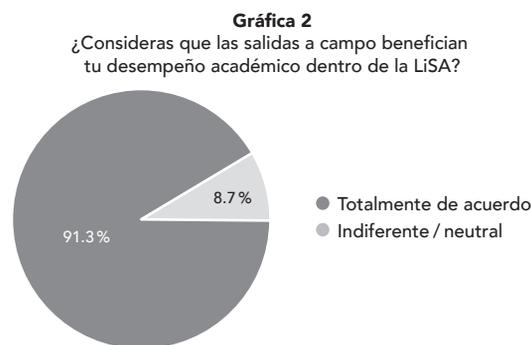
Al preguntarles puntualmente, muchos estudiantes compartieron que las salidas de campo los hacen sentir más preparados para ejercer la sustentabilidad, al tiempo que se sienten más conectados con sus emociones, como comparte una estudiante de sexto semestre: “Construyo mi identidad con las experiencias vividas dentro de la sustentabilidad y entretejo mi verdadero yo sabiendo que estoy buscando alternativas a los problemas socioambientales ... Me siento perteneciente a lo que soy, lo que pienso y lo que quiero para el buen vivir colectivo” (Comunicación personal, estudiante).

Gráficas 1, 2 y 3

Resultados de la encuesta realizada a 23 alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

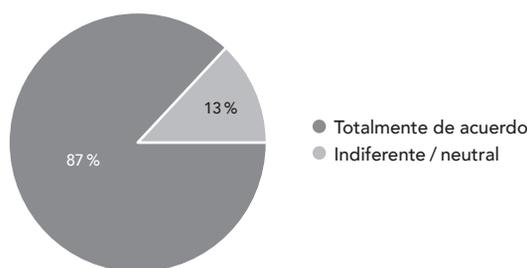


Resultados de la encuesta realizada a 23 alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana



Resultados de la encuesta realizada a 23 alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana

Gráfica 3
¿Consideras que las salidas a campo sirven como una herramienta pedagógica eficaz para enseñar sustentabilidad?



Resultados de la encuesta realizada a 23 alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana

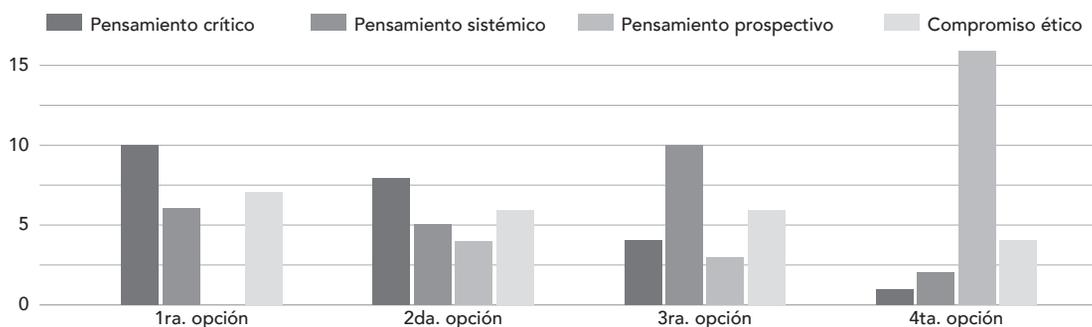
Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, las salidas de campo son herramientas efectivas para el desarrollo de competencias para la sustentabilidad, las cuales, a través de un enfoque transversal, permiten a los estudiantes de cualquier perfil comprender, abordar y resolver retos relacionados con el medio ambiente.

En todas las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana se busca promover cuatro competencias generales: el pensamiento crítico, el sistémico y el prospectivo, así como el compromiso ético. Por ello, en la encuesta se pidió a los estudiantes que clasificaran las competencias de acuerdo con su uso y relevancia dentro de las salidas de campo. Como puede observarse en la Gráfica 4, el pensamiento crítico es la competencia más desarrollada, seguida por el compromiso ético y el pensamiento sistémico, mientras que el pensamiento prospectivo es la competencia menos fomentada.

Gráfica 4
Resultados de la encuesta realizada a 23 alumnos de la Licenciatura en Sustentabilidad Ambiental (LiSA) de la Universidad Iberoamericana

¿Cuáles crees que son las competencias de la sustentabilidad que desarrollas con mayor frecuencia durante las salidas de campo de la LiSA?
Ordénalas de la más utilizada a la menos utilizada.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, uno de los mayores beneficios de las salidas de campo es que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de establecer conexiones significativas con el mundo real, permitiéndoles reflexionar e interiorizar el contenido visto en el aula a través de experiencias prácticas (MacKay et al., 2021). De manera más puntual, un buen trabajo de campo anima a los estudiantes a verse a sí mismos como parte de un sistema socioambiental, conectados a la naturaleza en lugar de apartados de ella (Thomas & Munge, 2015).

Al establecer una conexión profunda con los territorios que visitan, se incrementa el compromiso de los estudiantes, se estimula la creatividad y se promueven experiencias de aprendizaje holísticas (Mus, 2020). Estas competencias, conocimientos y valores socioambientales son esenciales para garantizar un comportamiento sustentable, así como para promover los principios de la educación ambiental (Boeve-dePauw et al., 2019). Más que una herramienta de apoyo, las salidas de campo son un componente esencial en la formación de *sustentólogos* conocedores, aptos y compasivos. Tal como lo dijo un(a) alumne(a) de sexto semestre de la LiSA: “Las salidas de campo son experiencias que se conectan con todos los sentidos, lo que permite aprender de una manera mucho más vivencial, conectando todos los aprendizajes en el aula con la vida real” (Comunicación personal, alumne(a)).

Sin embargo, es importante reconocer que las salidas de campo tienen limitaciones, desafíos y circunstancias externas que impiden el desarrollo efectivo de sus estudiantes. Por un lado, aspectos administrativos como los costos, la logística, la seguridad, el transporte, la accesibilidad para personas con discapacidad y la falta de claridad en los objetivos y actividades planeadas, impiden en gran medida que todos los estudiantes vivan y disfruten las mismas experiencias. Es importante entender que las expediciones son herramientas que deben implementarse de manera organizada, con objetivos claros y en conjunto con muchas otras estrategias de enseñanza (Vásquez, 2014). Diseñar y facilitar cuidadosamente los espacios permite que los estudiantes se involucren en enfoques de aprendizaje más profundos (Thomas & Munge, 2015). Por otro lado, aspectos éticos como la huella de carbono que se genera al llegar a otros territorios, el extractivismo académico que podría atribuirse y actitudes como el complejo del salvador blanco, son importantes de abordar a la hora de diseñar estas experiencias (Telford et al., 2023).

Estas excursiones también deben poner un gran énfasis en cómo debe ser el acercamiento y la interacción con las comunidades y los lugares visitados. En la encuesta, muchos estudiantes expresaron sentimientos de impotencia, desgaste emocional e incertidumbre sobre su rol durante las salidas a las que asistieron. Dado que los problemas socioambientales son complejos, interseccionales y están profundamente arraigados en paradigmas históricos y culturales, puede resultar abrumador esperar que una sola salida de campo los resuelva por completo. Por lo tanto, es crucial fomentar valores como la escucha activa, la transdisciplinariedad, la aceptación y la esperanza, tanto en la teoría como en la práctica, para inspirar a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos, incluso cuando se enfrentan a retos que parecen insuperables (Chern & Kheng, 2022).

Conclusiones

La rapidez y espontaneidad de la pandemia demuestran la facilidad con que el entorno puede influir en el desarrollo de una persona. Pasar un largo periodo en un ambiente educativo nuevo y complejo, aislado y limitado, reflejó la necesidad individual de conocer e interactuar. Lo que la pandemia fracturó en mayor medida fue la excepcionalidad de la convivencia en entornos fuera del personal. Para los jóvenes, los espacios académicos y universitarios son su vínculo más amplio y directo con el mundo exterior por ser el lugar de aprendizaje para el impulso de habilidades individuales, sociales y laborales.

Sin embargo, la falta de perspectivas y alternativas en los métodos de enseñanza son más visibles en un entorno pospandémico, en el que lo conocido se convirtió en desconocido. Así, surgieron nuevas dificultades para la manera de motivar y atraer al alumnado, la forma de implementar dinámicas y metodologías que resuelvan las consecuencias epistemológicas del confinamiento y la manera de promover habilidades efectivas para el desempeño profesional una vez concluidos los

estudios. Los espacios de desarrollo académico que integren la esfera individual, social y espacial son clave para fortalecer los sistemas educativos a nivel superior.

Es evidente que las salidas de campo son catalizadores pedagógicos que promueven los principios de la sustentabilidad y la educación ambiental. Ahora menos que nunca se puede subestimar la importancia de diseñar salidas significativas en un mundo después de la pandemia, pues el confinamiento logró hacer vislumbrar cómo las realidades socioambientales son mucho más complejas de lo que se muestra en las pantallas. También puso en evidencia que los estudiantes aprenden más haciendo y experimentando que memorizando. Por ello, en la actualidad existe la oportunidad de repensar, replantear y perfeccionar las salidas de campo existentes, para convertirlas en herramientas que trasciendan la educación tradicional y logren dar esperanza en un mundo que cada vez parece más incierto.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación (16 de marzo de 2020). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Belluci, C. (2022). Design for Outdoor Education: Redefining Schooling Through Design-Oriented Experimentation in Outdoor Contexts [Diseño para la educación al aire libre: redefiniendo la escolarización a través de la experimentación orientada al diseño en contextos al aire libre]. En *The International Academic Forum, The Barcelona Conference on Arts, Media & Culture official conference proceedings*. (pp. 137-147). IAFOR. https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/bamc2022/BAMC2022_65481.pdf
- Boeve-de Pauw, J., Van Hoof, J., & Van Petegem, P. (2019). Effective field trips in nature: the interplay between novelty and learning education [Excursiones efectivas en la naturaleza: la interacción entre novedad y aprendizaje]. *Journal of Biological*, 53(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1418760>
- Capital 21 web. (19 de mayo de 2021). *Regreso a clases presenciales en Ciudad de México será el 7 de junio*. Capital 21. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=19324#:~:text=El%20regreso%20presencial%20a%20clases,Educativa%20Federal%20en%20la%20CDMX>
- Chern, S., & Kheng, K. (2022). Purposeful field trip: impact on experiential learning opportunities and critical thinking skills [Excursión con propósito: impacto en las oportunidades de aprendizaje experiencial y las habilidades de pensamiento crítico]. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(1). <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.1.01>
- Demirci, M., & Afacan, Ö. (2013). The impact of field trips on attitudes and behaviours related to sustainable environmental education [El impacto de las excursiones en las actitudes y comportamientos relacionados con la educación ambiental sostenible]. *World Applied Sciences Journal*, 23(8), 1100-1105. [https://idosi.org/wasj/wasj23\(8\)13/17.pdf](https://idosi.org/wasj/wasj23(8)13/17.pdf)
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Expansión Política. (28 de diciembre de 2021). UNAM, IPN y UAM: las universidades con regreso a clases presenciales en 2022. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/12/28/universidades-regreso-clases-presenciales-2022>
- Holm-Hadulla, R., Klimov, M., Juche, T., Möltnet, A., & Herpertz, S. (2021). Well-Being and mental health of students during the COVID-19 pandemic [Bienestar y salud mental de los estudiantes durante la pandemia COVID-19]. *Psychopathology*, 54(6), 291-297. <https://doi.org/10.1159/000519366>
- Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G., & Degante, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes, Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>
- Jones, J., & Washko, S. (2021). More than fun in the sun: The pedagogy of field trips improves student learning in higher education [Más que diversión bajo el sol: la pedagogía de las excursiones mejora el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior]. *Journal of Geoscience Education*, 70(3), 292-305. <https://doi.org/10.1080/10899995.2021.1984176>
- Leal, V., Martínez, C., & Sulmont, A. (2020). *Desarrollo humano y COVID-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible*. Programa de las Naciones Unidas de Desarrollo. <https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico>

- Lei, S. (2010). Field trips in college biology and ecology courses: Revisiting benefits and drawbacks [Excursiones en cursos universitarios de biología y ecología: revisando los beneficios y desventajas]. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 42-48.
- López, A. (2022). Regreso a clases presenciales UNAM 2022: cuándo es, inscripciones y medidas preventivas. *El País México*.
<https://elpais.com/mexico/2022-06-27/regreso-a-clases-presenciales-unam-cuando-es-inscripciones-y-medidas-preventivas.html>
- MacKay, C., Tran, K., & Lunstrum, E. (2020). Field-Based experiential education in geography: discovering and rethinking urban environmental challenges and possibilities [Educación experiencial basada en el campo en geografía: descubriendo y repensando los desafíos y posibilidades ambientales urbanas]. *Journal of Geography*, 120(2), 61-71.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1862896>
- Maldonado, T. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *DIDAC*, (71), 13-20.
<https://didac.iberro.mx/index.php/didac/article/view/176>
- Méndez, D. (26 de agosto de 2022). Regreso a clases en México: ¿qué medidas sanitarias se mantendrán este año y hasta cuándo? *Aristegui Noticias*.
<https://mexico.as.com/actualidad/regreso-a-clases-en-mexico-que-medidas-sanitarias-se-mantendran-este-ano-y-hasta-cuando-n/>
- Miao, J., & Ma, L. (2022). Students' online interaction, self-regulation, and learning engagement in higher education: The importance of social presence to online learning [Interacción en línea, autorregulación y compromiso de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior: la importancia de la presencia social para el aprendizaje en línea]. *Frontiers in Psychology*, (13).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815220>
- Munir, H. (2022). Reshaping Sustainable University Education in Post-Pandemic World: Lessons Learned from an Empirical Study [Remodelación de la educación universitaria sostenible en el mundo pospandémico: lecciones aprendidas de un estudio empírico]. *Education Sciences*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/educsci12080524>
- Nguyen, N. (2021). The vital role of student social interaction outside class in the university environment [El papel vital de la interacción social de los estudiantes fuera de clase en el entorno universitario]. *Central European Management Journal*, 30(4), 461-468.
- Novo, M., Mandón, M., & Marpegán, C. (2011). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Universitat.
- Pinto, T., & Vasconcelos, C. (2023). *Monitoring and protecting a river ecosystem near the school: a path to sustainability through field trips [Monitorear y proteger un ecosistema fluvial cerca de la escuela: un camino hacia la sostenibilidad a través de salidas de campo]*. EGU General Assembly.
<https://doi.org/10.5194/egusphere-egu23-10028>
- Secretaría de Educación Pública (16 de abril de 2023). *Más de 29 millones de estudiantes retornan a clases al concluir el segundo periodo vacacional del ciclo escolar 2022-2023*.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-70-mas-de-29-millones-de-estudiantes-retornan-a-clases-al-concluir-segundo-periodo-vacacional-del-ciclo-escolar-2022-2023>
- Secretaría de Salud (9 de mayo de 2023). México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19: Secretaría de Salud.
<https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud>
- Telford, A., Valentine, A., & Godby, S. (2023). The paradox of the “sustainable fieldtrip”? Exploring the links between geography fieldtrips and environmental sustainability [¿La paradoja de la “excursión sostenible”? Explorando los vínculos entre las excursiones geográficas y la sostenibilidad ambiental]. *Journal of Geography in Higher Education*, 48(1), 115-132.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2190961>
- Thomas, G., & Munge, B. (2015). Best practice in outdoor environmental education fieldwork [Mejores prácticas en el trabajo de campo de educación ambiental al aire libre]. En M. Robertson, R. Lawrence, & G. Heath (Eds). *Experiencing the Outdoors: Enhancing Strategies for Wellbeing* (pp. 165-176). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-944-9_14
- Vásquez, E. (2014). A way to change learning: field trips as a university pedagogical resource [Un camino hacia el cambio en el aprendizaje: La expedición como recurso pedagógico en el ámbito universitario]. *Educare*, 18(1), 57-76.
<https://doi.org/10.15359/ree.18-1.3>
- Yoon, T., Kim, S., Takano, T., Yun, S-J., & Son, Y. (2016). Contributing to sustainability education of East Asian university students through a field trip experience. A social-ecological perspective. *Sustainability*, 8(10).
<https://doi.org/10.3390/su8101067>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Free Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.

SEMBLANZAS

Mariano Franco Fajardo. Es estudiante de los últimos semestres de la licenciatura en Sustentabilidad Ambiental dentro de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. A lo largo de su trayectoria académica Mariano ha realizado actividades enfocadas a la gestión de proyectos, fomentando un compromiso ético y un enfoque sistémico para abordar problemáticas socioambientales. Estas acciones incluyen la organización y coordinación de congresos de sustentabilidad a nivel nacional, así como el desarrollo de talleres de cartografía participativa en la Ciudad de México. Sus investigaciones se centran principalmente en el ordenamiento territorial urbano, la gestión de recursos naturales y la educación ambiental, ámbitos en los que se utiliza con frecuencia el Sistema de Información Geográfica (SIG).

Verónica Ibarrola Castellanos. Es estudiante de la carrera de Sustentabilidad Ambiental en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Durante su estancia académica, se ha especializado en investigaciones sobre el territorio y sus dinámicas sociales, además de realizar análisis de datos y desarrollar marcos teóricos. Actualmente colabora como becaria en Social TIC, una organización no gubernamental enfocada en la transparencia de datos y el consumo responsable de información, participando en proyectos de investigación ambiental. Además, trabaja activamente en la creación de teorías socioambientales.

Literacidad y bilingüismo: un modelo para la alfabetización inicial bilingüe en la pospandemia

Literacy and Bilingualism: a Model for Initial Bilingual Literacy in the Post-Pandemic Era

Pedro David Cardona Fuentes

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, MÉXICO

pedro.cardona@uaq.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9933-0215>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.232



RESUMEN

En el presente artículo se presenta una reflexión sistemática en torno a la constitución de los principios pedagógicos que sustentan el modelo literacidad y bilingüismo, cuyo propósito es incentivar el desarrollo de la alfabetización inicial bilingüe (lengua indígena-español) en aulas de primer y segundo grado en escuelas primarias indígenas de México. Asimismo, se da cuenta de una propuesta que retoma fundamentos de la perspectiva constructivista y los vincula con prácticas formativas ligadas a la educación bilingüe de doble inmersión. Como resultado, se establece una serie de principios para la recreación de experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística, entre los cuales destacan la enseñanza en inmersión a través de las lenguas del aula y el uso integral del repertorio lingüístico de los estudiantes. El modelo descrito permite su adaptación a escenarios bilingües sin importar el orden de adquisición de las lenguas; además, su implementación representa una oportunidad para la disminución de brechas educativas en la era pospandemia en contextos escolares indígenas.

Palabras clave: Alfabetización; Bilingüismo; Constructivismo.

ABSTRACT

This article presents a systematic reflection on the constitution of the pedagogical principles that support the Literacy and Bilingualism model, whose purpose is to encourage the development of initial bilingual literacy (indigenous language-Spanish) in first and second grade classrooms in indigenous primary schools in Mexico. It describes a proposal that takes up the foundations of the constructivist perspective and links them to training practices linked to dual immersion bilingual education. As a result, a series of principles are established for the recreation of learning experiences in linguistic immersion, among which the following stand out: immersion teaching through the

classroom languages, as well as the comprehensive use of the students' linguistic repertoire. The described model allows its adaptation to bilingual scenarios regardless of the order of language acquisition. Its implementation represents an opportunity to reduce educational gaps in the post-pandemic era in indigenous school contexts.

Keywords: *Literacy; Bilingualism; Constructivism.*

Fecha de recepción: 01/07/2024

Fecha de aceptación: 17/09/2024

Introducción

En décadas recientes, la población indígena en México ha presentado desafíos relevantes en cuanto a la apropiación de aprendizajes fundamentales de la escolaridad básica. Las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicadas en el ciclo escolar 2017-2018 reportaron un rezago notable de esta población (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018) y, en particular, los datos de la evaluación de lenguaje y comunicación para alumnos de sexto grado de primaria mostraron que el 96 % de los estudiantes evaluados no alcanzaron niveles satisfactorios, mientras que el promedio nacional era del 82 %. La evaluación referida contemplaba cinco dimensiones evaluables: 1) análisis de la estructura textual, 2) convencionalidades lingüísticas, 3) desarrollo de una interpretación, 4) extracción de la información y comprensión, 5) reflexión sobre el sistema de la lengua. En todas las dimensiones se presentaron condiciones de rezago y, además, la población escolar indígena presentó desafíos sistemáticos que impidieron obtener la tasa de participación esperada, entre los que pueden señalarse el ausentismo y la migración.

Esta situación se agravó con la llegada de la pandemia de COVID-19; de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), las escuelas ubicadas en los territorios indígenas presentaron las condiciones de seguimiento más complejas debido a un nulo equipamiento tecnológico y una limitada conectividad a internet. El cierre de centros escolares no fue compensado de manera adecuada mediante mecanismos de atención a distancia, pues las comunidades indígenas no contaban con la infraestructura y la conectividad necesarias. Durante la etapa de regreso masivo a las aulas, se presentaron escenarios complejos asociados a la deserción; por ejemplo, de acuerdo con el CONEVAL (2022), el 16.4 % de los niños que suspendieron sus estudios no reportaron interés en volver a las aulas, mientras que el 35.5 % de los estudiantes no tuvo acceso a ningún mecanismo de atención a distancia durante el periodo de cierre de escuelas. Es necesario considerar, por tanto, que situaciones como las señaladas ampliaron la brecha en la apropiación de conocimientos escolares fundamentales: si leer y escribir en una escuela indígena bilingüe era de por sí un desafío antes de la pandemia, se volvió un reto mayúsculo en la era pospandemia. En este sentido, las políticas y acciones compensatorias para la atención al rezago educativo se han visto rebasadas (Azevedo, Gutiérrez, Hoyos & Saavedra, 2021; Schmelkes, 2022; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, 2021; The World Bank-UNICEF, 2022), por lo que se demandan soluciones emergentes que aceleren la recuperación de conocimientos básicos, con la finalidad de potenciar una atención contextualizada y congruente con las necesidades de la población escolar indígena.

En este contexto de emergencia en el acompañamiento educativo de las poblaciones indígenas en México, el presente artículo da cuenta del desarrollo de un modelo de trabajo en el aula para la

enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura bilingüe (lengua indígena-español). Los contenidos que estructuran el artículo se dividen en tres grandes secciones: la primera de ellas describe el contexto de origen del modelo literacidad y bilingüismo; la segunda presenta los principios alineados a la perspectiva constructivista desde los cuales se plantea el acompañamiento a los estudiantes; y la tercera describe los principios de la enseñanza bilingüe basada en la inmersión lingüística, a través de la cual se fomenta la literacidad en dos idiomas.

“Literacidad y bilingüismo para niñas y niños indígenas”: apuntes sobre la implementación en lenguas de México en la pospandemia

El modelo denominado literacidad y bilingüismo ha sido desarrollado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en colaboración con la Universidad Autónoma de Querétaro. Su puesta en marcha data del año 2019, como respuesta a los desafíos que la población escolar indígena enfrentaba desde entonces respecto a las habilidades relacionadas con la literacidad (leer y escribir). Durante el ciclo escolar 2020-2021 se llevaron a cabo procesos preparatorios para la implementación de una primera fase de prueba, desarrollada a su vez durante el ciclo escolar 2021-2022. Esta primera fase atendió a las escuelas y la población escolar de los estados de Chihuahua y Guerrero, y consideró para su puesta en marcha el trabajo con las lenguas rálamuli (variantes alta y baja), ódami, mixteco (variantes costa y montaña), náhuatl (variantes montaña alta y montaña baja), amuzgo, mephaa y español. En el ciclo escolar 2023-2024, la iniciativa contó con una segunda etapa de implementación en las lenguas de Chihuahua y sumó además a la lengua tseltal de Chiapas. Para el ciclo escolar 2024-2025, el proyecto generó una nueva etapa de trabajo en las lenguas de Guerrero, mientras que su alcance se amplió a otros territorios en los estados de Chihuahua y Chiapas, en donde se trabaja con las lenguas previamente atendidas.

Ante los escenarios de expansión descritos, fue necesario crear materiales impresos y digitales destinados al uso directo por parte de los estudiantes. De esta forma, en el estado de Chihuahua se imprimieron libros en versiones monolingües (lengua indígena-español) y en Chiapas se generaron paquetes de materiales digitales que se instalaron en servidores locales y a los que era posible acceder a través de tabletas electrónicas. Además, se desarrollaron instrumentos de evaluación para monitorear el progreso de los estudiantes en la apropiación de la lectura y escritura bilingües. Finalmente, se desarrolló un libro para el docente en el que se describían las diversas estrategias de trabajo en el aula que debían ejecutarse para sostener los principios pedagógicos del modelo.

La implementación de éste en la pospandemia coincidió también con la puesta en marcha del nuevo currículo de educación básica en México, lo cual exigió a los docentes modificar el paradigma de instrucción y centrarse ahora en el desarrollo de proyectos de diverso alcance (aula, escuela y comunidad).

A continuación, se describen los principios pedagógicos que fundamentan la creación y el uso de materiales y dispositivos didácticos que potencian las experiencias de aprendizaje para el fomento de la literacidad bilingüe en los escenarios escolares atendidos.

El constructivismo como eje de trabajo en escenarios escolares bilingües

Leer y escribir son actividades cognitivamente exigentes que además se desarrollan en un escenario de interacción social permanente: de forma cotidiana comunicamos y nos comunican información desde el canal escrito. Participar en esas interacciones nos lleva naturalmente a constituirnos como usuarios activos de la lengua escrita (Alvarado & Vernon, 2003; Castedo, Torres, Cuter & Kuperman,

2015). Se entiende y se espera que el “uso” en este sentido sea funcional, desde una perspectiva amplia según la cual los procesos de lectura y escritura desafían a los individuos y los hacen reflexionar sobre la operatividad de un sistema complejo de representación.

Llevar a los aprendices a una comprensión eficaz de dichos alcances de la lengua escrita no es una tarea fácil, pues se requiere una visión didáctica que concilie esas posibilidades de la comunicación desde lo escrito (Alvarado, 2007). Perspectivas como la de la enseñanza directa se han constituido como una salida rápida, pero poco efectiva en los procesos de apropiación de la lengua escrita. En contraparte, el constructivismo se ha posicionado como una alternativa para retar e impulsar a los aprendices (Canul, 2021; Rodríguez & Clemente, 2013; Vernon, 2003).

El modelo literacidad y bilingüismo que se describe en este artículo incorpora la perspectiva constructivista como su eje principal de trabajo. De esta manera, la labor del docente se asume según una serie de principios entre los cuales destacan los siguientes:

1. *El error es una oportunidad valiosa para el aprendizaje.* Es preciso que los estudiantes tengan oportunidades de poner a prueba sus hipótesis sobre el funcionamiento de los sistemas de escritura. Sin embargo, estas ideas sólo podrán emerger en la medida en que se piense y se reflexione sobre la lengua escrita como objeto de conocimiento. Los intentos de reflexión deben derivar naturalmente en formulaciones no convencionales que den paso a los errores, pues estos últimos constituyen el punto clave del aprendizaje.
2. *Es necesario gestionar adecuadamente el error.* Si bien los errores son vías para el aprendizaje, es preciso que su manejo tome en cuenta al menos dos aspectos elementales: por un lado, abstenerse de sancionar el error, pues es útil que los estudiantes fortalezcan su confianza y adquieran la seguridad necesaria para recrear la comunicación a través de lo escrito las veces que se requiera; por otro lado, es necesario que los docentes generen las condiciones indispensables para que los aprendices identifiquen sus propios errores.
3. *Es preciso recuperar la información previa que poseen los aprendices.* El docente debe ser sensible y practicar una escucha atenta que le permita aprovechar los conocimientos de los estudiantes, los cuales pueden representarse de diversas maneras, desde índices gráficos que les recuerden vocabulario clave, hasta destrezas que les permitan utilizar textos y otros portadores textuales. Recuperar esos elementos implica que los aprendices los identifiquen, los usen como apoyo y los mantengan como fuente de consulta hacia futuros momentos de reflexión. Esta dinámica es la que permite construir un referente, cuya función será la de establecer andamiajes en el aprendizaje.
4. *Debe brindarse espacio suficiente para la generación y la comprobación de hipótesis.* El desafío más grande de la perspectiva constructivista es hacer que el aprendiz lidere su propio proceso de aprendizaje. Esto inevitablemente demanda tiempo y paciencia. De esta manera, es necesario que se generen oportunidades para que los estudiantes pongan a prueba sus ideas acerca de los contenidos y aprendizajes esperados. En cuanto a los sistemas de escritura, es preciso que se entienda su operatividad, así como también la interrelación entre éstos, lo cual constituye un aspecto fundamental para potenciar las transferencias lingüísticas.
5. *Deben regularse los intentos ligados a la reflexión para el aprendizaje.* Como se ha mencionado, la gestión del error y la reestructuración de hipótesis ligadas al aprendizaje son elementos necesarios, pero es importante que su manejo no provoque tensión ni merme

la autoconfianza de los aprendices. Esto implica que es necesario regular el número de ocasiones y la manera en que se enfrentan las reformulaciones alrededor de los errores. Los estudiantes deben mantener la confianza y ser conscientes de aquello que no ha funcionado en sus conceptualizaciones.

Los principios descritos muestran una dinámica en la que los docentes fungen como acompañantes que guían a los aprendices hacia la reflexión constante, y se evita un protagonismo excesivo de la figura adulta que instruye. A su vez, se fomenta que sean los infantes quienes descubran y concluyan aquello que no opera de acuerdo con lo esperado, así como los elementos que funcionan adecuadamente (Goulart & Souza, 2017; Weisz, 2016; Kaufman, Lerner & Castedo, 2015a, 2015b; Alvarado & Vernon, 2003).

Asumir el constructivismo como eje rector de los procesos de enseñanza-aprendizaje es entonces apostar por una visión de trabajo colectivo, que cifra su mayor fortaleza en los desafíos que se generan en las aulas, pero que al mismo tiempo debe ser potenciada por todos los actores educativos involucrados en la formación del estudiante (Kaufman, Castedo, Teruggi & Molinari, 2015; Alvarado & Vernon, 2003).

Para el modelo literacidad y bilingüismo es fundamental que se recree esta forma de trabajo y acompañamiento, debido, principalmente, a que la vitalidad de los idiomas indígenas tiende a no ser homogénea, por lo que los aprendices acceden a la escolaridad en contextos de contacto lingüístico en los que, además, el español centraliza la mayor parte de la comunicación y de los canales que sostienen la cultura letrada en las comunidades. Los infantes pueden iniciar su escolarización siendo dominantes del idioma indígena local, pero encuentran en la escuela una presencia sólida del español, lo cual provoca una transición inevitable hacia el bilingüismo indígena-español, sin que ello garantice que el desarrollo de ambos idiomas sea equiparable. Por lo tanto, las habilidades ligadas a la literacidad tenderán a ser monopolizadas por el español, lo que deriva también en que sea este mismo idioma el único que se utilice para la construcción de conocimiento escolar.

A lo anterior hay que sumar los casos en que los estudiantes tienen como idioma materno el español, pero son formados desde un espacio escolar en el que el idioma indígena local es fomentado como segunda lengua. En estos escenarios, el uso del español como lengua de instrucción es justificado, pero no se aprovecha para potenciar el desarrollo paralelo de los idiomas indígenas, lo cual da lugar a la prevalencia del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

La regulación de estas asimetrías es el objetivo central del modelo literacidad y bilingüismo, basado en los principios de cooperación y trabajo reflexivo del constructivismo. Esta forma de trabajo opera desde escenarios escolares en donde el uso de las lenguas se equilibra, independientemente de cuál sea el orden de adquisición de los idiomas presentes en las aulas.

Cummins (2008) reconoce esta conexión a partir de una dinámica de interdependencia lingüística. Para ello, enuncia una triada de elementos que permite entender la manera en que las lenguas deben vincularse en un espacio escolar bilingüe. El primer elemento es la instrucción escolar, recreada desde el idioma dominante de los estudiantes para potenciar tanto el desarrollo de la oralidad como el de la literacidad. El segundo y tercer elementos están relacionados con la segunda lengua o las lenguas adicionales en el espacio escolar; por un lado, debe existir una exposición sostenida y orgánica a dicho idioma y, por el otro, debe también presentarse un interés genuino por el aprendizaje de esa lengua. De acuerdo con el mismo Cummins (2008), cuando estos tres elementos están presentes, nos encontramos ante un escenario en donde la interdependencia de idiomas

es eficaz, lo cual permite que se desarrollen transferencias lingüísticas para fortalecer el bilingüismo de los individuos.

En los escenarios escolares mexicanos, esta interdependencia se manifiesta a través de dos tipos de contextos: en el primero, se observa que los estudiantes poseen los idiomas indígenas como lenguas maternas, pero cuando inician su escolaridad no reciben instrucción en ellos, sino que son expuestos a una presencia destacada del español y el aprendizaje de esta lengua se vuelve entonces indispensable para avanzar en la escolarización. El segundo contexto contempla a los estudiantes cuya lengua materna es el español, pero que son miembros de familias cuya lengua de herencia es el idioma indígena local y además, son formados en escuelas indígenas bilingües; como consecuencia, reciben instrucción en español, pero no son expuestos eficazmente al idioma indígena y carecen también de interés en su aprendizaje.

Esta realidad muestra que es tácita la relación entre los idiomas indígenas y el español, pero que en ambos escenarios existe una asimetría en su desarrollo. Para contrarrestar este hecho es necesario incentivar acciones que consideren la realidad de las comunidades de habla, así como las necesidades de formación en torno al conocimiento escolar; por tanto, esta dualidad de factores es atendida a través de esquemas de trabajo controlado que, en el modelo literacidad y bilingüismo, son denominados como “experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística”. Su puesta en marcha potenciará los principios del constructivismo a través de una enseñanza cultural y lingüísticamente pertinente.

Experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística

La educación bilingüe en México presenta múltiples retos para su consolidación; entre ellos, destacan los factores centrados en el profesorado, como la desubicación lingüística (Cardona, 2018) y el desarrollo asimétrico de habilidades bilingües en torno a la oralidad y la literacidad (Cardona & Pérez, 2024; Cardona, Pérez, Ton & Gómez, 2024). A éstos habría que sumar otros aspectos relacionados con la presencia de los idiomas indígenas en las comunidades; por ejemplo, la mermada vitalidad lingüística de los idiomas indígenas a nivel local o el desplazamiento de estas lenguas en los procesos de adquisición del lenguaje. En ambos casos, la consecuencia principal es que estas lenguas dejan de presentarse como idiomas maternos para posicionarse como elementos de herencia.

El panorama descrito complejiza la manera en que los estudiantes de escuelas indígenas bilingües pueden ser formados a lo largo de su trayectoria escolar. Primero, porque no existe un perfil lingüístico homogéneo entre los estudiantes ni tampoco entre sus profesores y, en segundo lugar, porque esos perfiles diferenciados exigen una dinámica de enseñanza-aprendizaje que rebasa las capacidades del Sistema Educativo Nacional, así como de los recursos y dispositivos didácticos con los que se cuenta para atender a estas poblaciones escolares.

Los modelos de enseñanza bilingüe más exitosos en el mundo han demostrado las ventajas de la inmersión lingüística, particularmente la de la doble inmersión, en la que tanto la lengua dominante como la segunda lengua de los alumnos son incorporadas sistemáticamente en la cotidianidad de las aulas (Bialystok, 2018; García & Homonoff, 2014; García-Mateus, 2023; Willing, 2002). Esta misma dinámica ha sido documentada en México para lenguas como el purépecha (Hamel, 2013, 2016; Hamel, et al., 2004) o el amuzgo (Feltes, 2017, 2021). El éxito de los casos citados en México ha tenido como respaldo una serie de condiciones que favorecieron su consolidación, entre las que se pueden apuntar un dominio alto de los idiomas indígenas por parte de docentes y estudiantes, la ubicación lingüística pertinente del profesorado, así como la construcción

de currículos alternativos propios (Cardona & Pérez, 2024). Estas características son ideales, pero poco realistas para la mayoría de las escuelas del subsistema de educación indígena mexicano. La realidad latente apunta hacia condiciones opuestas, por lo que es necesario buscar alternativas de enseñanza y aprendizaje que sean congruentes con la necesidad de atender las asimetrías lingüísticas (López, 2021).

Dadas estas circunstancias, el modelo literacidad y bilingüismo establece como meta alcanzable la ejecución de momentos de formación en inmersión lingüística controlada, de manera que los idiomas indígenas y el español son usados como medio de instrucción en un tiempo acotado de por lo menos una hora y máximo dos horas de trabajo cotidiano. En estos espacios, los docentes guían la enseñanza a través de la siguiente serie de principios:

1. *El profesor debe usar estrictamente la lengua “del momento de intervención”.* La comunicación completa del docente debe conducirse en un solo idioma, que puede cambiar según la dinámica de atención que se esté potenciando, pero cuando se trabaja una lengua determinada, es ésta la que debe sostener la experiencia formativa, pues el uso sostenido de las lenguas garantiza la recreación de la inmersión lingüística que, si bien no podrá extenderse a toda la jornada escolar, al menos se garantizará en estos espacios de trabajo controlado.
2. *Los estudiantes pueden usar dos lenguas.* Los aprendices pueden recurrir a todo su repertorio lingüístico, pero el docente deberá inducir la comunicación en la lengua correspondiente al momento de intervención. Esta elección a conveniencia de las lenguas podrá suceder en las interacciones alumno-profesor y alumno-alumno. Es importante también que los docentes aclaren su intención: que los estudiantes usen las lenguas del aula, pero que cuando sientan mayor comodidad sea válido y posible recurrir al conocimiento de la lengua dominante.
3. *Debe animarse al infante a interactuar y responder en la lengua en cuestión.* Los estudiantes deben ser conscientes del momento de intervención en el que se encuentran; para ello, el docente deberá estimular la comunicación en la lengua que medie la inmersión.
4. *No se sanciona ni se recrimina el uso de ninguna lengua.* El uso integral del repertorio lingüístico de los estudiantes los llevará a moverse entre uno y otro idioma sin que el docente juzgue tal acción de manera negativa; por el contrario, la describe como una oportunidad de reconocer y validar el conocimiento que se posee en cada lengua.
5. *Debe haber elementos “escritos” que se presenten de manera estructurada en las dos lenguas.* Debe incentivarse la creación de ambientes alfabetizadores bilingües, que incluirán la presencia de diversos portadores textuales y permitirán a los estudiantes volverse usuarios cotidianos de la lengua escrita, así como de los materiales didácticos específicos para cada lengua, como libros de texto y recursos digitales interactivos o vídeos.

Los principios descritos han sido puestos a prueba en los ciclos de praxis que el modelo ha tenido en las regiones de México en donde se implementa. Su aplicación guía el quehacer cotidiano en las experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística, la cual se recrea de forma diferenciada a través de tres etapas, cuyo esquema evolutivo pretende lograr la doble inmersión en condiciones controladas. Cada una de las etapas tiene una duración de ocho semanas, y se trabaja como antes se apuntó, entre una y dos horas diarias.

La etapa 1 contempla un mayor uso de la lengua dominante de los estudiantes, mientras que la lengua menos dominante aparece en una proporción menor. La etapa 2, a su vez, contempla un esquema de complementariedad en el uso de las lenguas, intercalando el protagonismo de cada idioma en una semana de trabajo: un día, la lengua dominante predomina en el desarrollo de las actividades, mientras que al día siguiente ese mismo espacio lo ocupa la lengua menos dominante y el idioma más fuerte pasa a fungir un rol menor y complementario. La etapa 3, por último, contempla la complementariedad en un mismo espacio diario de trabajo: se asigna el 50% del tiempo a cada una de las lenguas del aula y se intercala el orden de uso de los idiomas; es decir, la jornada comienza con la lengua A y concluye con la lengua B.

Este esquema evolutivo en el uso de las lenguas se sustenta además en la puesta en marcha de cuatro tipos de estrategias de trabajo en aula: 1) fomento a la cultura letrada, 2) lectura, 3) escritura y 4) reflexión sobre los sistemas de escritura. La implementación en el aula requiere de la elaboración de un plan de trabajo en el que estas estrategias se articulen durante las tres etapas de uso de las lenguas.

De esta manera, una de las ventajas reconocidas por los docentes implementadores fue el hecho de que el modelo aporta estructura y sistematicidad en las labores de alfabetización. Además, incentiva la presencia controlada y sostenida de las lenguas cuyo uso debe fomentarse en el aula. También se reconoce el valor del modelo como una vía para evitar el rezago educativo a través del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura bilingüe en el tiempo en que dichos aprendizajes son esperados.

Los retos que también se evidencian incluyen la necesidad de ampliar la disponibilidad de materiales didácticos en los idiomas indígenas y articular esta perspectiva de trabajo con las exigencias del currículo vigente. Al respecto, se considera pertinente apuntar que los principios pedagógicos descritos sobre la perspectiva constructivista y la inmersión lingüística pueden funcionar de manera transversal, sin importar si el enfoque de trabajo es o no el desarrollo de proyectos. Por ello, la adaptabilidad de este mecanismo es un aspecto que el profesorado de las escuelas indígenas bilingües puede utilizar a su favor.

En cuanto al panorama del desarrollo de la literacidad bilingüe, los principios descritos en el presente artículo proponen una perspectiva realista de alcanzar, sobre todo ante las condiciones en las que opera la educación indígena en México, en las cuales el desarrollo y el sostenimiento de currículos bilingües representa un reto que no ha podido subsanarse, al mismo tiempo que no muestra indicios de concretarse en el futuro. Por ello, es indispensable que los mecanismos de enseñanza, así como los de acompañamiento de niñas y niños indígenas, promuevan oportunidades verdaderas de promoción, uso y respeto de sus lenguas, independientemente de si sus docentes son hablantes o no de ellas, o de si el Sistema Educativo Nacional dispone o no de herramientas educativas que garanticen una eficiente educación bilingüe e intercultural.

- Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial. Material de la asignatura Adquisición inicial del sistema de escritura de la maestría*. En *Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas*. Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alvarado, M. & Vernon, S. (2003). Leer y escribir con otros y para otros: los primeros años de escolaridad. En A. Pellicer y S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 255-276). SM Ediciones.
- Azevedo, J., Gutiérrez, M., Hoyos, R., & Saavedra, J. (2021). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. En Reimers, F. (Ed.), *Primary and Secondary Education During COVID-19*. Springer.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679, <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>.
- Canul, Á. (2021). El enfoque de la enseñanza directa y su impacto en la comprensión lectora de los alumnos de educación básica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6523-6543.
- Cardona, P. & Pérez, E. (2024). Literacidad y bilingüismo tselal-español: Procesos de enseñanza de la lectura y escritura en escuelas primarias indígenas de Chiapas, México. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11(21), 61-81. <https://doi.org/10.48162.rev.5.107>
- Cardona, P., Pérez, E., Ton, A. & Gómez, D. (2024). Aprendizaje de lectura y escritura bilingüe (tselal-español) mediante dispositivos tecnológicos en dos escuelas multigrado de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana de Educación Rural (RibER)*, 2(4), 37-60.
- Cardona, P. (2018). *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Castedo, M., Torres, M., Cuter, M. & Kuperman, C. (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. CONEVAL.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En J. Cummins & N. Hornemmer (Eds.), *Encyclopedia of language education* (Vol. 5): bilingual education. Springer Science+ Business Media, LLC.
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE.
- Feltes, J. (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de biliteracidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México*. Universidad Iberoamericana.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *COVID-19 Infancia, resultados mayo de 2020 a octubre de 2021*. UNICEF.
- Goulart, C. & Souza, M. (2017). *¿Cómo alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Papirus.
- García, O. & Homonoff, H. (2014). Bilingual education. En M. Bigelow & J. Enns-Kananen (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp.132-144). Routledge.
- García-Mateus, S. (2023). Bilingual student perspectives about language expertise in a gentrifying two-way immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1797627>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *PLANEA – Resultados de logro: lenguaje y comunicación de 6° de primaria*. INEE.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. & Molinari, C. (2015). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio, experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique.
- Kaufman, A., Lerner, D. & Castedo, M. (2015a). *Escribir y aprender a escribir*. Argentina: Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación.
- Kaufman, A., Lerner, D. & Castedo, M. (2015b). *Leer y aprender a leer*. Argentina: Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación.
- López, L. (2021). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Maya' Wuj.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. UNESCO.
- Rodríguez, I. & Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 327-345.
- Schmelkes, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. En *Korpus 21*. <https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/106/186>
- The World Bank-UNICEF (2022). *Prioritizing learning during covid-19: The Most Effective Ways to Keep Children Learning During and Post-Pandemic. Recommendations of the Global Education Evidence Advisory Panel*. The World Bank-UNICEF.
- Vernon, S. (2003). *El constructivismo y otros enfoques didácticos*. En Pellicer, A. & Vernon, S. (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Editores.
- Weisz, T. (2016). A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Revista Veras*, 6(1),11-20.
- Willing, A. (2002). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco y D. Qin (Eds.), *The New Immigrant and Language* (pp. 103-151). Routledge.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Gunderson, L. (2023). Promoting biliteracy in indigenous languages: A review of research and promising practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(3), 351-368.
- Mendoza, L. (2024). Translanguaging in the Multilingual Language Classroom. En Jones, S., Schmor, R. & Kerekes, J. (Eds.), *Reconceptualizing Language Norms in Multilingual Contexts* (pp. 54-67). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8761-7.ch003>
- Santos, T. & Espinoza, D. (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. Universidad Iberoamericana-Red Temática de Investigación de Educación Rural.

SEMBLANZA

Pedro Cardona Fuentes es profesor e investigador de la Facultad de Filosofía en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es doctor en Lingüística y maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la adquisición inicial de sistemas de escritura, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en preescolar y primaria, la alfabetización inicial y la creación de materiales didácticos para la educación básica. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, así como de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, y del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México. Actualmente es coordinador de la licenciatura en Educación y Mediación Intercultural de la UAQ, programa enfocado en la formación inicial de docentes para contextos rurales e indígenas.

El duelo pos-COVID en la vida universitaria: Una perspectiva del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP)

*Post-covid Grief in University Life: A Perspective
from the Psychopedagogical Support Group (GAP)*

Lorena Beatriz Garcés Zepeda

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

tanatologiae@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5547-8699>

Ernesto Rolando Hernández Solís

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

ernestsol@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9452-0993>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.236



RESUMEN

Los estragos a la salud mental del estudiantado en las universidades siguen siendo una de las grandes secuelas que dejó el confinamiento por la pandemia COVID-19 y que aún no se han podido sanar en su totalidad. Experiencias de pérdida sin expresión, resurgimiento de duelos inconclusos e inseguridades por alcanzar las metas académicas trazadas son algunos de los temas que se han abordado a través del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP), el cual, fundamentado en la teoría grupal de Jacob Levy Moreno y la tanatología humanista moderna, surge como una iniciativa del Programa de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este grupo de apoyo ha mejorado la seguridad de sus integrantes en las experiencias personales, las cuales han tenido un impacto significativo en su desempeño académico, demostrado a lo largo de los cinco semestres de su implementación.

Palabras clave: Grupo; Duelo; Psicodrama; Tanatología; Estudiantado.

ABSTRACT

The mental health repercussions on university students continue to be one of the major aftermaths of the COVID-19 pandemic lockdown, which has not yet been fully healed. Experiences of unexpressed loss, resurgence of unresolved grief, and insecurities in achieving academic goals are some of the topics

addressed through the Psychopedagogical Support Group (GAP). This initiative, grounded in Jacob Levy Moreno's group theory and modern humanistic thanatology, emerges from the Pedagogy Program of the Faculty of Higher Studies Acatlán of unam. This support group has improved the confidence of its members in their personal experiences, which have had a significant impact on their academic performance, demonstrated throughout the five semesters of its implementation.

Keywords: Group; Grief; Psychodrama; Thanatology; Students.

Fecha de recepción: 21/05/2024

Fecha de aceptación: 27/09/2024

Duelos en la vida pos-covid, la experiencia de muchos universitarios

“El ser humano está en continua transformación, y cada transformación es una pérdida, un duelo de lo que tú usabas y que era parte de tu eje, de tu manera, de la estructura con la cual te manejabas en la vida”.

Susana Modesto

La pandemia COVID-19 significó (y lo sigue siendo en muchos aspectos) uno de los eventos más traumáticos de inicios del siglo XXI. No sólo por la crisis social, económica y política que generó, o por el número de muertes y estragos a la salud integral que hasta el día de hoy mantienen muchos sobrevivientes al virus, sino por las cicatrices emocionales que, con dimensiones y profundidades distintas, dejaron marcada a la humanidad por una larga lista de pérdidas entrañables e irreparables. Así pues, la pandemia ha significado el transitar de profundos duelos que continúan sanándose hasta hoy para muchas personas.

El duelo es uno de los procesos adaptativos más complejos en los seres humanos, pues representa un reajuste de todas las dimensiones humanas frente a una realidad que ha cambiado sin la posibilidad de retornar a su estado previo, lo cual implica un tránsito doloroso hacia la aceptación.

Se denomina duelo al proceso doloroso de adaptación y reincorporación a la vida luego de una pérdida profunda, es decir, una pérdida que, de acuerdo con el mundo de significados que construye cada persona, representa –mortal o no, tangible o intangible– un reto en la reconfiguración identitaria o, incluso, del sentido de la vida. (Garcés, 2022, p. 56)

Asimismo, de acuerdo con Neimeyer (2000, citado en Garcés 2022), “el duelo se refiere a las reacciones, sentimientos y procesos de curación que surgen de una pérdida profunda e irremediable”. Sin embargo, la implicación de la experiencia dolorosa no termina ahí, pues el duelo impacta de manera súbita y durante un proceso indeterminado todas las dimensiones humanas: duele el cuerpo, hay una crisis existencial, no se desea ser partícipe del mundo social, hay confusión cognitiva y una memoria difusa, síntomas que han experimentado durante largo tiempo muchos universitarios.

El duelo, de esta forma, representa la evidencia de una experiencia de pérdida que modificó sin retorno posible la propia vida, la percepción de uno mismo, de sus sentimientos y sus afectos; éste es, sin lugar a duda, el que marca el antes y el después de la experiencia, así como el proceso de sanación; por lo que, su ocultamiento o visibilidad, dejan entrever el grado de aceptación que se tiene ante lo que se ha vivido con dolor.

La tanatología moderna ha reconocido etapas dinámicas, cambiantes, complejas y únicas en cada suceso, producto no sólo de la pérdida de aquello amado en sí, sino del mundo de significados y afectos depositados en ella, que, al dejar de estar presentes, envuelven al doliente en reestructuraciones del universo interno y externo. Así pues, de acuerdo con Kübler-Ross y Kessler (2016), “el duelo es la desaparición de muchas creencias conscientes e inconscientes sobre cómo se supone que tiene que ser la vida” (p. 63).

Las circunstancias de pérdida, así como el estado biopsicosocial y espiritual previo de quien atraviesa por un duelo, en conjunto con las experiencias vinculadas al dolor, las habilidades o fortalezas desarrolladas anteriormente, determinarán en gran medida lo profundo, arduo y extenso del proceso de sanación y cicatrización emocional.

No estamos acostumbrados al trastorno emocional que acompaña a una pérdida. La gente experimenta toda una serie de sentimientos tras una pérdida, desde no importarles a encontrarse al borde de un ataque de ira o sentirse tristes por todo. Podemos pasar de sentirnos bien a hundirnos en cuestión de un minuto y sin aviso previo. Podemos sufrir cambios de humor difíciles de comprender para quienes nos rodean, porque ni siquiera los entendemos nosotros. En un momento estamos bien y, al siguiente, rompemos a llorar. Así funciona el duelo. (Kübler-Ross & Kessler, 2016; p. 33)

En la medida en que una persona vive un proceso de duelo y experimenta el dolor que la pérdida conlleva podrá construir herramientas y desarrollar capacidades como la resiliencia para su sanación. De lo contrario, la negación de ésta podría significar estancarse en un proceso de dolor que incluso lleve a la enfermedad, como lo destaca Modesto (1995):

De repente, aparece una donde tú necesitas reformular, y reformular significa admitir un duelo, una pérdida de aquello que tu [sic] dabas por seguro, por tranquilo, por inmutable. Y sustituir por la interrogación. De nuevo preguntar: ¿Qué coloco en aquel lugar? ¿Cómo voy a trabajar con eso ahora? Si eso no ocurre, la persona está cristalizada, no acompaña el movimiento de transformación continua y está, por lo tanto, enferma. (p. 93)

Así pues, la sociedad actual experimenta una negación al duelo y el dolor que impide su libre vivencia genera complicaciones en el proceso de sanación que llevan a la enfermedad; es decir, al desarrollo de psicopatologías o lo que se concibe como duelo complicado que, de acuerdo con Horowitz (1980; citado en Vedia, 2016), refiere “a aquel cuya intensificación llega al nivel en el que la persona está desbordada, recurre a conductas desadaptativas, o permanece inacabablemente en este estado sin avanzar en el proceso de duelo hacia su resolución” (p.13).

Esta presión social de vivir el duelo de forma privada y reducirlo a su máxima expresión –no sólo emocional, sino también ritualista– configura elementos para complicar la salud de quien sufre cualquier tipo de pérdida. No importa si la pérdida honda que acontece es mortal o no, tangible o intangible, la necesidad de “escabullirse” de sus efectos se vuelve la toma de decisión más lógica y aceptada por los cánones sociales, sin reconocer el impacto profundo a largo plazo, incluso en los espacios universitarios.

La muerte era en otro tiempo un rostro familiar y los moralistas tenían que hacerla repulsiva para provocar miedo. Hoy en día basta con nombrarla para desencadenar una tensión emocional incomparable con la regularidad de la vida cotidiana. Un aceptable *style of dying* es, así pues, aquel que evita las *status forcing scenes*, las escenas que arrancan a las personas de su papel social y violentan ese papel ... Se reconoce ahí —el término es intraducible— el *embarrassingly graceless dying*, contrario de la muerte aceptable, la muerte que pone a los afectados en una situación embarazosa. (Aries, 1999, p. 237)

Asimismo, la tendencia continua a enfrentar la vida con rapidez —que hoy también ha impactado la vida universitaria— imprime una lógica de inmediatez que exige avanzar sin detenerse para obtener los avales académicos, lo que impide muchas veces dar el siguiente paso, incluso a costa de la integridad emocional, sin reconocer que la estabilidad biopsicosocial y espiritual del estudiantado es fundamental para desarrollarse de manera plena en el ámbito académico.

No obstante, ante la exigencia de un retorno inmediato para continuar la vida donde se había pausado luego de la pandemia y el confinamiento por COVID-19, las universidades —como la mayoría de los espacios sociales— continuaron avanzando en línea recta con aparente atención a las crisis emocionales. Sin embargo, no reconocieron los trasfondos del grueso de la población y de sus psicopatologías desarrolladas: la ansiedad, la angustia la depresión, así como el cansancio crónico, y la falta de motivación para alcanzar las metas personales, junto con la procrastinación, han representado el pico de un iceberg de mayor dolor emocional ante la incapacidad de aceptar el escenario actual de sus vidas. La muerte y la pérdida aparecen como un suceso desencadenante de la sintomatología, pero negado como el origen de ello.

Desde esa negación de experiencias dolorosas hasta la presión social de llevar la vida con rapidez y fluidez, el estudiantado no encuentra los espacios que le permitan integrar, aceptar y superar sus pérdidas, lo cual es indispensable para elaborar un duelo de forma sana.

El duelo y su proyección a través del grupo de apoyo psicopedagógico

“La autenticidad de una persona se encuentra en su capacidad para expresar su verdadero yo sin miedo al juicio de los demás”.

Jacob Levy Moreno

En atención a la evidente necesidad de muchos estudiantes por una contención que les permitiera avanzar en sus trayectorias escolares y sanar los duelos que les había dejado el COVID-19, como la separación, la enfermedad, la muerte y otros con dolores indescriptibles, se propuso en el 2022 crear el Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP), un espacio en el que se visibilizara aquellos aspectos emocionales que estaban dificultando su aprendizaje y disfrute de la vida universitaria, y que permitiera expresar y compartir de forma segura aquellas vivencias dolorosas que no podían superar. Esta iniciativa surgió a partir del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.

Es necesario tener un grupo de estudios, teoría, pero es otra historia. Hablo de grupos donde se pudieran compartir los sufrimientos... Cuánto tiempo uno se pierde, no tiene

espacios para compartir con el otro, dónde decir lo que está sintiendo con respecto a eso. Necesita compartir, simplemente compartir, reflexionar juntos. En la medida que tú incluyes tu vulnerabilidad y tienes algún espacio para que esa vulnerabilidad pueda fluir, tienes posibilidad de no quedarte en la omnipresencia. (Modesto, 1995, pp. 118-119)

Metodología

Aunque la teoría grupal surge durante las primeras décadas del siglo xx, sigue siendo una escuela de la psicología vigente y pertinente que reúne los elementos necesarios para ser empleada en grupos universitarios pequeños con resultados eficientes, sobre todo para concientizar aquellos aspectos psicoemocionales que están afectando su rendimiento escolar.

Bello (2002; citado en Marengo, 2015) señala que se trata de un espacio de encuentro. Es decir, un

campo elaborativo donde el grupo humano desempeña el papel protagónico y que incluye todos los ámbitos en los que el individuo se reúne en grupos con una tarea en común, cualquiera que sea ella: de trabajo, de docencia, psicoprofiláctica, artística, terapéutica. (p. 73)

Es esta característica la que permite que éste pueda constituirse como un espacio libre para la elaboración de aquello que representa un obstáculo para el desarrollo de las potencialidades en los ámbitos personales y académicos, lo cual debería de constituir una de las necesidades de acompañamiento en la tutoría universitaria.

Los planteamientos de Moreno (1983), creador del psicodrama, se basan principalmente en dos metodologías: por un lado, la sociometría, definida como la identificación de elementos, vinculaciones y estructuras afines en los miembros del grupo; y por el otro, el psicodrama, la construcción simbólica o real de un escenario terapéutico.

Desarrollado bajo algunos principios del psicodrama, junto con la tanatología y psicología humanista, el GAP, durante cinco años que lleva en práctica, ha tenido como objetivo construir un espacio de contención, resignificación y apoyo psicopedagógico que coadyuve en los procesos de sanación emocional que afectan el desempeño académico y la vida personal del estudiantado.

Conformado por un grupo de entre nueve y 12 participantes por semestre, que llegan al grupo por convocatoria emitida a través del Programa Institucional de Tutorías del Programa de Pedagogía de la FES Acatlán, se comprometen durante 8 sesiones a participar una vez por semana con una duración aproximada de hora y media.

De acuerdo con Sánchez (2000), es posible considerar a esta clase de grupos como “un espacio donde se ensayan y asumen diferentes roles, en donde se reviven y reexperimentan experiencias” (p. 170), por lo que se vuelven oportunos y necesarios al ser reconstructivos y resignificativos de la realidad.

Aunque no es propiamente un grupo psicoterapéutico, el GAP convoca como acto consecuente a la psicoterapia; es decir, a la “técnica que lucha contra la alienación” como lo señalan Bouquet, Moccio y Pavlovsky (1990), lo que permite “enfrentar los sistemas que impiden al hombre ser sujeto de su propio devenir existencial” (p. 9) y aflorar elementos conscientes e inconscientes que buscan un flujo de salida para su abordaje y sanación.

Moreno (1983) lo describe como terapia de grupo:

El término “terapia de grupo” se emplea cuando los efectos terapéuticos son secundarios –un subproducto de las actividades del grupo primarias– sin el consentimiento explícito de los *participantes* para ser tratados y sin un plan científico. En este sentido puede haber terapia de grupo entre otras cosas dentro de cualquier actividad de grupo, sea en la escuela, en una iglesia, en un lugar de trabajo o en cualquier otro medio social. (p. 80)

A través de diferentes técnicas, en las que no necesariamente se llega a la elaboración de un psicodrama, el estudiantado es acompañado durante ocho semanas no sólo por los docentes a cargo, sino también por sus compañeros con quienes se construyen lazos y fortalecen vínculos que se convierten en una red de contención, la cual se extiende más allá del tiempo que dura el grupo. Esto configura uno de los principios básicos de la psicoterapia de Moreno:

Existen tres líneas fundamentales comunes: 1. El principio del “encuentro” es la base de toda psicoterapia de grupo. 2. La “estructura interactiva” común de los individuos determina su posición recíproca variable y su solidaridad que se manifiestan en múltiples tensiones psíquicas. 3. Las vivencias comunes del “consciente” y del inconsciente comunes. Cuanto más largamente exista un grupo formado artificialmente tanto más empieza a parecerse a un grupo natural, a desarrollar y compartir una vida social y cultural inconsciente común, de la que los miembros extraen la fuerza, sus conocimientos y seguridad. (Moreno, 1983, p. 78)

A partir de lo que ocurre en el grupo, se vuelven conscientes muchas experiencias de una pérdida significativa, la cual puede ser expresada mediante el dibujo, la verbalización o el psicodrama para ser conducida por un tránsito de aceptación e integración de la experiencia en todas las dimensiones humanas.

Para Moreno (1993, citado en Marengo, 2015, p. 15) encuentro es una experiencia original, que implica la espontaneidad y la creatividad, y que acontece en el aquí y ahora. Inspirado en el yo-tú de Martin Buber, el de encuentro es un concepto vital y universal, que trasciende el plano instrumental de las relaciones y del que palabras como interpersonal o interhumano no alcanzan a dar cuenta. Involucra el cuerpo, la mirada, los gestos, el tacto, el silencio. Es una forma de conexión o enlace, cualitativamente distinto a la empatía o la transferencia.

Las sesiones se configuran de tal manera que el estudiantado participante logre –al final de las ocho semanas– identificar cómo sus experiencias dolorosas también han contribuido a su crecimiento y su forma de ver la vida, o incluso a darle sentido a aquellos duelos que dejan de ser vividos en silencio para ser expuestos en el grupo y servir también como experiencias de crecimiento y superación para sí mismos y los demás.

De acuerdo con el planteamiento de Moreno, señalado en su obra *Sicodrama* (1989), en cada sesión de GAP se realiza una primera etapa de calentamiento, seguido de la actividad de encuentro –la cual es guiada por la propia necesidad del grupo de expresión y orientada por los docentes a

cargo— para finalizar con un proceso reflexivo en el cual el estudiantado analiza las soluciones que contribuyen a la reinterpretación del mundo y al desarrollo de habilidades resilientes y empáticas, a fin de contribuir a un mayor equilibrio que resigne y permita el crecimiento luego de experimentar los sucesos dolorosos que se enfrentan en la vida.

Condiciones que duelen y desembocan en duelos complicados

Creo que la medicina moderna se ha convertido en un profeta que ofrece una vida libre de dolor. Es una tontería. Lo único que sé que verdaderamente sana a las personas es el amor incondicional.

Elisabeth Kübler-Ross

En la medida en que el GAP se va integrando, el grupo se compromete, asiste con regularidad y participa en las actividades de cada sesión con disposición y apertura. Esto significa que va surgiendo una complicidad profunda que le permite construir un espacio seguro para los estudiantes, donde se revelan muchos de sus dolores más profundos que, como lápida, les impide enfocarse directamente en su desempeño académico.

Durante las sesiones de grupo he podido expresar mis emociones y sentimientos sin ser juzgada. Sé que cuento con una red de apoyo para cuando sea necesario, donde puedo fortalecer mi confianza para tener un mejor rendimiento académico y sentirme segura en un grupo de contención, esos abrazos que curan el alma. (Estudiante participante, comunicación personal, septiembre 2023)

Separaciones o divorcios de sus padres cuando eran pequeños, muerte de abuelos y abuelas antes o durante el COVID-19 u otros familiares, rupturas amorosas, suicidio de amigos, la muerte de sus mascotas, cambios abruptos de vivienda o escuela, abandono de sus pasatiempos por presiones sociales u económicas, son algunos de los dolores que aún no superan y encuentran su modo de expresión a través de diferentes sintomatologías y conductas que se van haciendo conscientes, develándose a través de la actividad con el grupo.

En el trabajo de grupo, esas experiencias de pérdida que se han quedado hundidas en el dolor desde tiempo atrás, como efecto secundario de las actividades reflexivas, van encontrando su posibilidad de salida. Esto muestra que, en muchas de ellas, el duelo se ha extendido demasiado; pero no porque se pretenda estandarizar o racionalizar la duración del duelo, sino porque al expresarse en el encuentro queda evidente que nunca ha sido posible su formulación por quedar bloqueado en el inconsciente o por no contar con herramientas intrapersonales para su superación. Los miembros del grupo que manifiestan su experiencia llegan a esta misma conclusión, la cual atiende a los objetivos principales de la corriente psicodramática: el protagonista es aquel participante del grupo a quien se vincula el motivo representar, es decir, quien presta la escena, “una presentación espontánea y vivencial de una realidad concreta interpersonal o intrapsíquica del protagonista” (González Núñez, 1999). Puede desarrollar

el argumento desde lo que él piensa y siente; puede seguirlo estrictamente o modificarlo a su antojo, de manera que sus relatos pueden ser totalmente veraces, o alejados de la

realidad. Su producción es siempre válida a nivel dramático en cualquiera de los casos, ya que todo el material aportado es producto del protagonista. (Rojas Bermúdez, 2007) (Marengo, 2015, p. 37)

En estos procesos dinámicos donde se llegan a clarificar los orígenes del conflicto, el grupo descubre que en la mayoría de los casos prevalece una sensación de insuficiencia o incapacidad para poder resolver las diferentes vicisitudes de la vida, pero que tienen las capacidades para enfrentarlas de forma asertiva:

Al participar en el grupo descubrí que tengo muchas emociones que no debo seguir reprimiendo porque duelen de forma muy profunda, que tener miedos es normal y lo importante es enfrentarlos. Todos tenemos experiencias diferentes y vivimos distintos procesos, pero a su vez, eso nos une como grupo al compartir cómo nos sentimos. Aunque nos cause dolor, nos permite buscar salidas a ese dolor en conjunto. (Estudiante participante, comunicación personal, junio 2023)

Cabe señalar que en los casos donde la presión por convertirse en el primer profesionalista de la familia está presente, los trastornos de ansiedad, vinculados a sus experiencias en donde experimentan fracaso o algún tipo de frustración, se vuelven más constantes, acompañados muchas veces de estrés crónico.

A través de las diferentes técnicas que se emplean en las sesiones, también se devela que –además de la ansiedad y el estrés, que representan las sintomatologías más comunes– se encuentran presentes en el estudiantado una continua irritabilidad, decepción de las personas de su entorno, sensación de vacío, un profundo enojo y tristeza prolongada.

El reconocimiento del ambiente situacional permite comprender el estado en que se encuentran los vínculos de relación entre sus miembros, así como las características y sanidad de los canales de comunicación y redes psicoafectivas; así mismo, permite la visualización de las estrategias y procedimientos en los que el grupo ha enfrentado las distintas contingencias de su historia. (Bezanilla & Miranda, 2012, p. 166)

Al lograr su expresión, es posible identificar que la mayoría del estudiantado participante no ha contado con una red de apoyo; o si la han tenido, ha estado condicionada a algún tipo de resultado, elección o situación, lo que la muestra inadecuada, poco abierta o inflexible.

Sin embargo, el factor de la aceptación y el reconocimiento prevalece como un elemento crucial para la determinación y avance hacia la consolidación de proyectos, por lo que el grupo de apoyo –configurado como una red libre de juicio o consejería– otorga la confianza para la toma de decisiones acordes con las necesidades propias, ritmos o direcciones que se deseen tomar.

Participar en el grupo psicopedagógico me brindó un espacio seguro para explorar y comprender mis emociones. Fue un lugar en donde se generó un apoyo mutuo y de confianza que impactó al desarrollo de mis habilidades de empatía y comunicación. Considero que cada actividad fue más que un simple ejercicio; representó una lección de

vida que me ayudó a entender mejor no sólo mis propios sentimientos, sino también los de los demás. (Estudiante participante, comunicación personal, enero 2024)

Conformar grupos de apoyo en la universidad

Si bien el acompañamiento en el dolor representa un campo de conocimiento interdisciplinario que exige saberes y prácticas específicas, es a la vez una capacidad humana innata que, envuelta con la empatía, permite a las sociedades restablecer con el esfuerzo conjunto las realidades violentadas por condicionantes existenciales.

El agente terapéutico en psicoterapia de grupo no tiene por qué ser un individuo con un *status* profesional, un médico, un sacerdote o un consejero. En realidad, una persona que posee *status* profesional puede, por esa misma razón, resultar nociva para un determinado individuo que necesite ser atendido. Si es un terapeuta prudente evitará el *rapport* directo con el paciente y actuará a través de otras personas que estén en una posición mejor que la de él para ser útil al caso. (Moreno 1995, p. 25)

Al incorporar grupos de apoyo en la comunidad universitaria, sin importar el enfoque psicológico o psicopedagógico, se fomenta la ayuda mutua y el encuentro auténtico entre personas –tan carente en la superficialidad de los vínculos actuales–, además de potencializar la convicción de que el ser humano es un ser social cuya salud psíquica también depende del tipo de sociedad a la que pertenece y de los cambios estructurales que se incentiven en ella. Una de las participantes señaló que:

El principal beneficio que encontré al participar en este grupo fue darme cuenta de lo mucho que necesitaba ayuda, ya que mi orgullo a veces me impedía pensarlo. Además de todo, me ayudó a conocer una red de apoyo y contención dentro de mi propia comunidad escolar que está dispuesta a escucharme si la necesito en un momento de crisis. (Estudiante participante, comunicación personal, agosto 2023)

El duelo y los procesos psicopatológicos en la vida universitaria representan no sólo una problemática que debe ser visibilizada, sino aquello que debe ser estudiado de manera interdisciplinaria para generar propuestas no sólo a través de la tutoría, sino en proyectos más ambiciosos que, incluso, excedan el aula y promuevan entornos seguros, sensibles y perceptores de las vivencias de duelo y su necesidad de transitarlas sanamente en compañía y apoyo de los demás.

REFERENCIAS

- Aries, P. (1999). *El hombre ante la muerte*. Taurus.
- Bezanilla, J. M., & Miranda, A. M. (2012). La sionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 148–180. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-Socionom%EDa-y-el-Pensamiento-de-Jacobo-Levy-Moreno-d--Una-Revisi%F3n-Te%F3rica.htm>
- Garcés, L. B. (2022). Educar en tiempos de duelo: reflexiones sobre docencia y pandemia. *DIDAC*, (80), 54–61. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.110
- Kübler-Ross, E. & Kessler, D. (2016). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga.
- Marengo, M. T. (2015). *El psicodrama como método: Escenificar en psicoterapia desde un enfoque integrativo*. Autores de Argentina.
- Martínez, C., Moccio, F., & Pavlovsky, E. (1990). *Psicodrama: Cuando y por qué dramatizar*. Búsqueda de Ayullu.
- Modesto, S. (1995). *Conversaciones con Dalmiro Bustos: Cuando el psicodrama protagoniza*. Lumen Hormé.
- Moreno, J. L. (1983). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. Fondo de Cultura Económica.

- Moreno, J. L. (1995). *Las bases de la psicoterapia*. Lumen Hormé.
- Neimeyer, R. A. (2000). *Aprender de la pérdida: Una guía para el duelo*. Ediciones Culturales Paidós.
- Sánchez, M. E. (2000). *El yo y el nosotros*. Ítaca.
- Vedia, V. (2016). Duelo patológico. Factores de riesgo y protección. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 6(2), 12-34.
https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Duelo_patologico.pdf

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Bustos, D. M. (1975). *Psicoterapia psicodramática*. Paidós.
- Moreno, J. L. (1993). *Psicodrama*. Lumen Hormé.
- Yalom, I. D. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Ediciones Paidós.

SEMBLANZAS

Lorena Beatriz Garcés Zepeda. Licenciada en Pedagogía por la FES Acatlán, UNAM, maestra en Educación por la Universidad del Valle de México y doctora en Tanatología por el Instituto Mexicano de Psicooncología. Es profesora e investigadora de tiempo completo de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán, asociada C, y profesora del Departamento de Reflexión Interdisciplinaria de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Sus líneas de investigación son la tutoría universitaria, la tanatología educativa y el pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano.

Ernesto Rolando Hernández Solís. Psicoterapeuta de grupos, licenciado en Psicología por la UNAM, especialista en grupo operativo por la Escuela TAIGO (Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo) y en la Escuela Europea de Psicodrama Clásico bajo la dirección del doctor Giovanni Boria. Ha sido formador de psicoterapeutas psicodramáticos en la Escuela Europea de Psicodrama Clásico y profesor de asignatura en la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán. Su línea de investigación es la psicoterapia grupal.

Reconfiguración pedagógica pospandemia: exploración de la incidencia de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria

Postpandemic Pedagogical Reconfiguration: Exploring the Impact of the Pandemic on University Teaching Methods

Mariela Viñas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

mvinas@fahce.unlp.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4243-1445>

Cristian Secul Giusti

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

cristiansecul@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-5829>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.237



RESUMEN

Durante la emergencia sanitaria, reconfiguramos aspectos pedagógicos y adaptamos tiempos, espacios y contenidos mediante el uso de tecnologías para mantener la enseñanza. En la actualidad, atravesamos un entrecruzamiento de espacios presenciales, sincrónicos y asincrónicos, mediados por plataformas digitales que potencian la retroalimentación, el diálogo y el aprendizaje colaborativo.

Este trabajo explora la transformación de la educación superior en la era pospandémica mediante una metodología que incluye encuestas a docentes de la Universidad Nacional de La Plata y observaciones sobre clases híbridas. Las encuestas, realizadas a docentes de las carreras de Comunicación Social y Bibliotecología, relevan su adaptación a las tecnologías, los retos y las oportunidades percibidas, así como la incidencia en la interacción con estudiantes. Los resultados indican que la emergencia sanitaria actuó como un catalizador para la articulación de modelos híbridos y la gestión adecuada de la crisis para transformarlas en posibilidades, y se concluye que las metodologías híbridas pueden promover la educación y acompañar la integralidad en esta nueva era.

Palabras clave: Reconfiguración Pedagógica; Pospandemia; Educación Superior; Práctica Educativa; Alfabetización Digital.

ABSTRACT

During the health emergency, we reconfigured pedagogical aspects and adapted times, spaces, and content using technologies to maintain teaching. Currently, we are experiencing an interweaving of face-to-face, synchronous, and asynchronous spaces mediated by digital platforms that enhance feedback, dialogue, and collaborative learning.

This work explores the transformation of higher education in the post-pandemic era through a methodology that includes surveys of teachers at the National University of La Plata and observations of hybrid classes. The surveys, carried out on teachers in the Social Communication and Library Science majors, reveal their adaptation to technologies, the perceived challenges and opportunities, and the impact on student interaction.

The results indicate that the health emergency acted as a catalyst for articulating hybrid models and adequately managing the crisis to transform them into possibilities. It is concluded that hybrid methodologies can promote education and accompany comprehensiveness in this new era.

Keywords: *Pedagogical Reconfiguration; Post-Pandemic; Higher Education; Educational Practice; Digital Literacy.*

Fecha de recepción: 06/06/2024

Fecha de aceptación: 20/09/2024

Introducción

El COVID-19 obligó a las universidades a reorganizar su dinámica tradicional de funcionamiento y dejó un recuerdo insoslayable en la educación superior a nivel mundial. Por esto, las casas de altos estudios tuvieron que migrar sus actividades académicas a la modalidad virtual, dando inicio a un periodo de enseñanza remota emergente (Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional, 2022).

Durante el inicio de la pandemia, las universidades convulsionaron ante el desafío que implicó la continuidad pedagógica aunque asumieron el reto en pos del sostenimiento de trayectorias formativas de la población estudiantil. A cuatro años de ese momento, nos encontramos en un periodo de análisis, debate y toma de decisiones en torno a las nuevas configuraciones que adoptan las universidades. Tal como sostiene Sánchez Martínez (2022), la pandemia ha sido un enorme desafío para la educación, especialmente por las dinámicas inciertas que sostiene la presente época multi-digital (Pagola et al., 2024, p. 290): en todos los niveles de educación, la respuesta inmediata consistió en transitar de la enseñanza presencial a la enseñanza *online*, sin preparación previa ni una clara solución de continuidad. Así atravesamos, inesperadamente, una enseñanza remota navegando en la emergencia y la incertidumbre (Godino & Noriega, 2023, pp. 79-80).

Si se hace un recuento, el COVID-19, identificado como una amenaza en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China, se propagó por distintos países del mundo en el primer trimestre de 2020. El 30 de enero de ese año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que representaba una emergencia para la salud a escala mundial, catalogándola el 11 de marzo como pandemia. En un primer momento, el foco de los brotes impactó en Asia y Europa para después repercutir en América y, finalmente, llegar a nuestro país, Argentina (Secul et al., 2021).

En este contexto, la comunidad educativa participó en la consulta de parte de empresas, individuos y gobiernos, y acompañaron los cambios en una situación que obligaba a una adaptación rápida y concreta (Imwinkelried & Pasqualino, 2022). Como se mencionó, esta crisis afectó los sistemas educativos a nivel global y la educación superior fue uno de ellos: las instituciones educa-

tivas se vieron obligadas a enfrentar opciones sin precedentes, aunque también permitieron construir nuevas oportunidades de transformación y crecimiento.

Las medidas para sobrellevar la pandemia tuvieron un especial impacto en el ámbito educativo, no sólo por las implicaciones personales y sociales, también por la reconfiguración didáctica y pedagógica de los procesos educativos en general. Por ello, fue necesario modificar formas y métodos de aprendizaje, así como potenciar la comunicación e interacción interpersonal en una búsqueda constante de adaptación a la nueva realidad (García-Morales et al., 2021). A ello se suma el abordaje de formatos no presenciales, la limitación de la movilidad académica internacional y la indagación en tecnologías que favorecieran la virtualidad y la colaboración, así como la búsqueda de nuevas oportunidades de financiación. En este aspecto, el mapa de educación superior se dividió entre los sistemas con gran inversión y preparación ante las demandas de esta nueva realidad, y otros que, frente a las dificultades académicas, tuvieron que adaptarse. Así, en vísperas de la pandemia en 2019, las inversiones globales en tecnologías fueron muy altas, lo cual provocó un rápido crecimiento e implementación en el proceso educativo en países de Europa, a diferencia de las de América Latina donde el proceso fue lento y accidentado (Li & Lalani, 2020).

Así, se realizó una transición de una modalidad presencial a una digital en tiempo récord, se diseñaron estrategias adaptadas al nuevo ecosistema educativo virtual, se rompieron paradigmas y fue necesario tratar la experiencia sobre la marcha, con confusiones, alteraciones y descubrimientos (Caycho-Valencia, 2023, p. 161).

Los esfuerzos e inversiones se enfocaron hacia el desarrollo y la adaptación tecnológica, así como a la habilitación de competencias propias para el desarrollo de procesos educativos creados para la no presencialidad. Ambos tuvieron un común denominador: ubicar a los estudiantes como agentes centrales del proceso que implicó una percepción docente centrada en ámbitos técnicos y elementos personales de índole social, psicológico y afectivo (Jiménez Arredondo et al., 2023). Bustamante et al. (2022) anotan que esta situación forjó una acelerada fase de virtualización de cursos, con mayor empleo de herramientas tecnológicas y recursos, con migración de lo presencial a plataformas educativas, incluyendo una modalidad virtual con énfasis en un aprendizaje autónomo.

Durante la pandemia, las y los docentes padecieron el impacto de la desestructuración del ámbito educativo y, a partir de ello, se reconfiguraron prácticas y emplearon diversas estrategias para enfrentar la situación. Inés Dussel (2020) reflexiona sobre esa reconfiguración en tres sentidos: 1) tiempos y espacios (tiempos de la enseñanza y el aprendizaje, transformación de lo doméstico en espacio de trabajo, economía de la atención); 2) contenidos; y 3) tecnologías, soportes y vínculos pedagógicos en línea.

Situación educativa pospandemia

En la pospandemia es notoria una práctica docente que transita desafíos a diario, que está en constante revisión de contenidos y orientaciones pedagógicas: actualmente existen normas que posibilitan el desarrollo de la educación y referencian protocolos sanitarios por seguir y, en este sentido, es necesario destacar que dichas decisiones tienen implicancias sociales y económicas, y los efectos son duraderos en los docentes, los estudiantes, la familia y, de hecho, en las sociedades.

La crisis sanitaria aceleró la actualización y el desarrollo de enfoques innovadores para favorecer la continuidad de la educación y la formación, a través de diversas tecnologías de transmisión y material de apoyo para las clases virtuales emergentes (Imwinkelried & Pasqualino, 2022). Desde ese plano, las preguntas sobre el nuevo paradigma se exponen con fuerza: ¿cómo sostenemos esa

pedagogía en la pospandemia?, ¿cómo potenciamos la enseñanza en un escenario posterior a una crisis sanitaria? Como docentes, ¿cómo haremos para que los estudios superiores, que son un derecho humano y social, sean realmente accesibles para todas y todos?

El derecho a estudiar en la universidad se juega en las posibilidades de permanencia y retención, ante lo cual resulta necesario que la institución educativa organice dispositivos y prácticas que alojen a estudiantes en sus singularidades y necesidades. La garantía del derecho educativo implica, a su vez, que los grupos estudiantiles puedan concluir la trayectoria formativa elegida, obteniendo no sólo un título universitario, sino una experiencia académica integral, en la que convergen diversos saberes, vivencias y vínculos (Bustos et al., 2022): por dinámica institucional y legislativa (Ley 24521/95), en Argentina, la educación es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Por ello, en el contexto de la emergencia sanitaria, en el país se tomaron medidas para continuar las clases de manera virtual e impulsar la continuidad educativa (información legislativa y judicial).

Al respecto, las universidades son instituciones del sistema democrático y, como tales, tienen que promover la participación, el debate y el protagonismo en la formulación de la planificación institucional. En este sentido, tanto docentes como estudiantes han sido protagonistas y productores de contenidos en la virtualidad, y en esa presión por el contexto volátil, desplegaron una experiencia subjetiva que se alteró “en un juego por demás complejo, múltiple y abierto” (Soto, 2016, p. 15). Los docentes trataron al entorno virtual como una articulación y una retroalimentación de referencias y no abordaron la enseñanza virtual como un mero “armazón electrónico” (Barberá & Badía, 2004) pues se comprendió el contexto virtual de enseñanza en vínculo con la presencialidad como un potenciador del aprendizaje en situaciones extraordinarias. En la actualidad, el empleo de la virtualidad incluye nuevas formas de alfabetización en circunstancias cotidianas y tecnológicas excepcionales, y nuevas formas de relacionarnos.

Stephan Huber (2021), en el estudio de *School Barometer* (aplicado en Suiza, Austria y Alemania) explica que coexistieron múltiples demandas durante la pandemia y que se contempló un objetivo claro relacionado con la adaptación a la enseñanza virtual. Por ello, su estrategia de gestión de calidad en educación se basó en tres procesos: innovar, optimizar y mantener. Por ejemplo, una escuela que ya fue exitosa al implementar la enseñanza virtual (es decir, una innovación), debería, como un segundo paso, focalizar su esfuerzo en sostener este logro para más adelante incorporar innovaciones menores. Por otro lado, una escuela con un menor nivel de avance en digitalización debería haber puesto un mayor énfasis en la etapa de innovación. Para implementar cambios, Huber sugirió evaluar diferentes cursos de acción y posibilidades de mejora.

Si bien el intercambio de experiencias y modelos con otras instituciones es clave para enriquecer el cuerpo de conocimiento en gestión, la sugerencia de Huber es no olvidar documentar los logros y futuros propósitos. De esta forma, es posible construir conocimiento local y avanzar hacia un entendimiento compartido donde las experiencias puedan ser utilizadas para un beneficio común (Huber, 2021).

A partir de esa visión integral, se puede incorporar una mirada de inclusión, renovación del ámbito educativo y lenguaje compartido. Este aspecto permite reafirmar que convivimos en un mundo interconectado, de existencias diversas y de contextos disímiles. Por ello mismo, desde nuestro marco educativo, buscamos reforzar esta noción y “comprender antes de condenar”, con el objeto de humanizar los entornos y las tramas comunicativas (Morin, 2002, pp. 97-98) en pos de la inclusión, la permanencia y las realidades en este contexto.

Las cátedras en las que trabajamos fueron replanteadas en el contexto de la emergencia sanitaria, con espacios sincrónicos y asincrónicos, con clases escritas descargables y, fundamentalmente, con un canal de comunicación constante entre docentes, adscripciones y estudiantes. El escenario pedagógico mediado por la tecnología implicó la transformación del espacio y el tiempo, la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel & Trujillo, 2018).

Las clases en el territorio actual generan situaciones novedosas en las que las cátedras se ven ante las más diversas exigencias y demandas para poder darles respuesta (Secul et al., 2021). Si bien las plataformas digitales ofrecen muchas ventajas para la educación, la situación pospandémica nos obliga a reajustar el contrato pedagógico, readaptando los cronogramas y las formas de trabajo para que se ajusten a la virtualidad y la presencialidad: capacitar(nos), acompañar a colegas con menos experiencia en el mundo digital, asistir a jornadas y distintos espacios de formación, e intercambiar experiencias y herramientas.

El reto consiste en pensar la universidad de la pospandemia y, con ella, cada una de las prácticas administrativas, pedagógicas y políticas para que ese derecho que mencionamos, sea garantizado. Esta idea impregna la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2015) que reafirma que la educación es fundamental para diseñar y alcanzar los 17 objetivos (Opertti, 2021). Asimismo, el derecho a la educación y al aprendizaje son inseparables, están interrelacionados y se refuerzan mutuamente. Este derecho se expresa en visiones y prácticas que producen una variedad de experiencias de aprendizaje y capacidades que interactúan articuladamente.

La transformación educativa

La educación en línea tiene un avance vertiginoso en la cotidianidad educativa. Y aunque la instancia presencial seguirá siendo valiosa, estamos en un entorno que empuja a la flexibilidad. Según González (2022), la “educación digital” hace referencia a una educación digitalizada, mediada por herramientas tecnológicas, más cercano a lo que estamos viviendo hoy en el contexto educativo universitario. En este aspecto, la mirada digital puede ser considerada como un “dispositivo socio-técnico, coconstruido a través de un proceso que involucra actores humanos y no humanos, relaciones de poder, vínculos interinstitucionales, trayectorias históricas y variaciones tecnológicas” (Tarasow et al., 2014, p. 28).

Para Bustos (2021), estamos en un contexto que invita a replantear métodos de enseñanza y formas de involucrar a los estudiantes en un entorno virtual y presencial. La transformación hacia una educación más inclusiva e integral requiere medidas específicas, asignaciones de recursos y programas que generen accesos a dispositivos electrónicos. En este sentido, la integración de estos elementos tecnológicos en la educación superior sigue presentando desafíos. La colaboración entre instituciones educativas, gestiones privadas-públicas y la comunidad en general es central para lograr un acceso a la educación superior en tiempos de crisis y poscrisis. Como se resaltó previamente, la rápida transición a la educación en línea durante la pandemia puso de manifiesto la desigualdad en el acceso a equipos tecnológicos y conexiones de internet (desde la *notebook* propia, la institucional y el uso de celulares). Aún hoy, algunos estudiantes y docentes carecen de los recursos electrónicos que se requieren para participar en la educación virtual y evitar disparidades en el aprendizaje.

Por su parte, la combinación de modalidades presenciales y virtuales, conocida como educación híbrida, requiere un rediseño de los planes de estudio y métodos de enseñanza. Esta articulación no es sencilla y requiere tiempo, recursos y apoyo institucional (un proceso ineludible). Además,

la evaluación del aprendizaje en ese entorno presenta complicaciones dado que los métodos tradicionales pueden no ser adecuados para medir el rendimiento de manera concreta: “La educación híbrida representa una alternativa novedosa para ejercer actividades educativas dentro de la nueva normalidad; sin embargo, y al igual que con la educación virtual, todavía debe pasar por su respectivo proceso de mejora” (Iparraguirre et al., 2023, p. 6). De esta manera, resultan claves las herramientas digitales para crear ambientes colaborativos entre las y los estudiantes, y recibir retroalimentación de las y los profesores (Viñas, 2021, p. 4).

De igual modo, es importante que las instituciones educativas desarrollen programas de apoyo psicológico y promuevan un ambiente de bienestar que posibilite la adaptación a la “nueva normalidad”, lo cual incluye la creación de espacios seguros y de apoyo, tanto físicos como virtuales. A pesar de estos abordajes desafiantes, la pospandemia recupera también indicios de oportunidad. Las herramientas digitales pueden fortalecer o incrementar el aprendizaje al brindar acceso a una amplia variedad de recursos y permitir modalidades de enseñanza interactivas y personalizadas.

La necesidad de adaptarse ha impulsado a estudiantes y docentes a desarrollar prácticas tecnológicas que serán capilares en el futuro laboral. Esto nos habla no sólo del manejo de herramientas digitales, sino a su vez, de habilidades de comunicación, colaboración y autoaprendizaje. La educación superior pospandémica puede impulsar la cooperación entre instituciones locales e internacionales, aprovechando las ventajas tecnológicas para conectar a estudiantes, académicas y académicos en todo el mundo: al retomar estas perspectivas, la educación superior puede convertirse en un motor de cambio social y preparar a las y los estudiantes para enfrentar los desafíos (Silver, 2023).

Estudio metodológico

La era post COVID-19 incluye modelos de enseñanza híbridos y también una coexistencia incrementada de plataformas digitales en nuestra vida cotidiana (Secul Giusti & Viñas, 2015). Por este motivo, el contexto nos invita y obliga a vivenciar planificaciones variadas en aulas y diseños de clase que pueden transformarse y ajustarse a cualquier circunstancia o coyuntura específica.

Las crisis, cuando se gestionan adecuadamente, a menudo se convierten en oportunidades (es un discurso que ha sido instalado hace tiempo, pero que en la práctica educativa en pandemia tuvimos que resignificar). Se podría decir que la emergencia sanitaria actuó como un catalizador que aceleró la transformación de la educación, un cambio que tarde o temprano debía ocurrir. En plena etapa de hipermediatización o múltiples digitalizaciones, no es descabellado afirmar que la enseñanza y el aprendizaje *online* han llegado para quedarse (Caycho-Valencia, 2023; Naffi, 2020).

Para comprender la transformación de la educación superior en la era pospandémica y cómo hemos adoptado prácticas educativas a las nuevas lógicas híbridas, se emplearon dos métodos de investigación. Por un lado, se efectuaron encuestas breves, vía Google Forms, a docentes de la Universidad Nacional de La Plata que trabajan en las carreras de Comunicación Social y Bibliotecología. El objetivo consistió en recopilar datos sobre experiencias y percepciones respecto a la enseñanza híbrida. Por ello, se encuestó a un grupo de docentes del Taller de Lectura y Escritura I y Estudios sobre Política y Sociedad II (Comunicación Social-UNLP) y las asignaturas Gestión de la Información; Administración de Unidades de Información; Servicio de Información y Referencia General; y Usuarios de la Información (Bibliotecología-UNLP).

Las preguntas abordaron la adaptación a las tecnologías, los desafíos encontrados, las oportunidades observadas y la incidencia en la interacción con estudiantes. Además de consultarles acerca

de qué herramientas emplean y utilizan en sus clases y cómo sus grupos estudiantiles responden a sus usos.

Por otro lado, se realizaron observaciones de clases híbridas, asistimos y participamos en encuentros áulicos para entender la dinámica entre docentes y estudiantes, así como el abordaje de tecnologías (esto también implicó realizar una reflexión de la propia experiencia, dado que también somos docentes de dichas asignaturas). En lo que se refiere a la observación no participante, abordamos las clases sin involucrarnos para relevar la interacción y la implementación de estrategias. Esto sucedió en las materias de Lectura y Escritura I; Estudios sobre Política y Sociedad II; y en Servicio de Información y Referencia General, no dictadas por quienes escriben este trabajo, en las cuales suele haber mayoría de estudiantes. Se revisaron dinámicas de plataformas digitales, retroalimentaciones sincrónicas y asincrónicas, adaptación de contenidos y espacios, y el nivel de alfabetización digital de docentes y estudiantes. A su vez, asistimos a reuniones de encuentros docentes y estudiantes del profesorado (llamado Laboratorio Docente de Bibliotecología), en el cual se abordan cuestiones alusivas al dictado de clases, aplicaciones de herramientas, situaciones, entre otros.

El trabajo presenta un desempeño metodológico que permite retomar experiencias educativas, pues la selección de participantes buscó incluir una representación adecuada en el contexto de la enseñanza híbrida. Como ya se dijo, se utilizó un formulario de Google Forms para realizar las preguntas y recopilar las respuestas. Se eligieron 10 docentes de la Universidad Nacional de La Plata que acompañan asignaturas en las carreras de Comunicación Social y Bibliotecología, considerando su experiencia en la implementación de metodologías híbridas durante la emergencia sanitaria.

Las y los docentes fueron contactados(as) y se les explicó el objetivo del estudio para cotejar sus respuestas y participar en la observación de sus clases. Para promover la diversidad de perspectivas, se escogieron docentes de diferentes asignaturas, como el Taller de Lectura y Escritura I y Estudios sobre Política y Sociedad II en Comunicación Social, así como Servicios de Información y Referencia General en el área de Bibliotecología.

Resultados de la encuesta y observación

En el siguiente cuadro presentamos un comentario con los principales resultados recolectados en las encuestas y observaciones.

Cuadro 1
Principales resultados del trabajo

Fuente: Elaboración propia

DIMENSIÓN EVALUADA	PORCENTAJE DE DOCENTES QUE LO IMPLEMENTAN	OBSERVACIONES SINTÉTICAS
Uso de plataformas digitales	95 %	La mayoría de docentes utilizan plataformas variadas para complementar sus clases. La más elegida para su uso es Zoom o Google Meet (videollamadas) y Moodle o Wordpress (subida de material).
Adaptación de contenidos a formatos híbridos	85 %	Se evidenció una notable adaptación de materiales para ser usados tanto presencialmente como <i>online</i> .
Implementación de espacios sincrónicos	80 %	Son elegidas para mantener la interacción directa con estudiantes.
Implementación de espacios asincrónicos	70 %	Permiten que los grupos estudiantiles aprendan a su propio ritmo.

Alfabetización digital de docentes	60 %	Aún existe una necesidad de mejorar las habilidades digitales de docentes, por lo que la capacitación constante es importante.
Percepción positiva sobre la enseñanza híbrida o mixta	75 %	La mayoría de docentes consideran que la enseñanza híbrida tiene potencial para impulsar la educación.

Reflexión y consideraciones de cierre

La emergencia sanitaria ha revolucionado y reconfigurado el mundo. Esto nos impulsa a replantear las premisas sobre las cuales se constituyeron las instituciones sociales. De hecho, esas entidades, que articulaban y administraban los sentidos propuestos para la comprensión del mundo, ahora deben reacomodarse en una nueva realidad.

La educación no fue la excepción y tuvo que mirarse a sí misma en sus construcciones más profundas: narrativas, roles, medios o fines. Además, la escena educativa tuvo que redimensionar el papel de sus protagonistas en el acto y desarrollo de la instancia de enseñanza y aprendizaje. En efecto, tuvimos que adaptar una serie de prácticas educativas que por años no se lograron modificar.

Justamente, la metodología empleada para este trabajo, que combina encuestas y observaciones (tanto participantes como no participantes), posibilitó obtener un muestreo breve de la situación pospandémica en la educación superior. Según los resultados de la encuesta y las observaciones, algunos docentes identificaron limitaciones en la implementación de la educación híbrida. Aunque el 95 % utiliza plataformas digitales, el 60 % todavía presenta incertidumbre en términos de alfabetización digital. Esto sugiere una necesidad de potenciar, perfeccionar o, sencillamente, mejorar las habilidades tecnológicas a través de encuentros de capacitación reiterada.

Aunque el 85 % se adapta bien al formato híbrido de los materiales, aún se verifica un margen de revisión en cuanto a la adaptación total de los contenidos. Además, mientras el 75 % tiene una recepción positiva sobre la enseñanza mixta, las limitaciones en la alfabetización digital podrían estar afectando la implementación de este modelo. Por ello, y para aprovechar la hibridez, es preciso abordar estas situaciones e incorporar el apoyo necesario a docentes y demás agentes de la escena educativa.

De esta manera, cabe mencionar que la educación superior en la era pospandémica debe continuar adaptándose para garantizar su capacidad de aprovechamiento de oportunidades que brindan las tecnologías y los enfoques articulados. La alfabetización digital y la lectura crítica, por su parte, son componentes elementales para alcanzar objetivos al tiempo de asegurar que la educación se centre en las necesidades de estudiantes teniendo en cuenta los avances contextuales.

Como menciona Silver (2023), la educación *online* ha llegado para quedarse, y aunque la educación presencial seguirá siendo valiosa, ha demostrado su eficacia y flexibilidad. Por esto mismo, las instituciones deberán invertir en la mejora de sus infraestructuras tecnológicas, capacitar a sus docentes para aprovechar al máximo las herramientas digitales y promover una experiencia educativa de calidad en línea que acompañe a la presencial.

Todavía seguimos adaptándonos y repensando en conjunto. Queda recorrido por delante para conocer, apreciar y entender. Lo trabajado hasta aquí es sólo una parte que nos permitirá seguir adelante y experimentar en el camino (porque nunca dejamos de revisar novedades y abordar renovadas nociones). Aún quedan interrogantes para seguir reflexionando y, por ello, continuaremos ampliando las líneas de investigación.

- Barberá, E. & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. A. Machado Libros.
- Bustamante, E., Reynolds, G. & Quiroz, S. (2023). *La experiencia de docentes presenciales en pandemia e inicio de pospandemia en la Universidad Nacional de Quilmes: un análisis de las mediaciones tecnológicas*. En D. Badenes & P. Gutti (Comps.), *Aprendizajes docentes en pandemia. Nuevas estrategias didácticas frente a un reto global*. Universidad Nacional de Quilmes.
https://libros.uvq.edu.ar/assets/libro10/i_la_experiencia_de_docentes_presenciales_en_pandemia_e_inicio_de_pospandemia_en_la_universidad_nacional_de_quilmes_un_analisis_de_las_mediaciones_tecnologicas.html
- Bustos, D. A., Elisondo, R. & Macchiarola, V. (2022). Trayectorias en pandemia. Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(65). <https://doi.org/10.33255/3365/1278>
- Bustos, M. V. (2021). Pospandemia: ¿educación nueva o nueva educación? [Discusión]. *SIGNOS EAD Revista de Educación a Distancia*, (5).
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ead/article/view/5306/7105>
- Caycho-Valencia, F. A. (2023). Educación superior en tiempos post-COVID-19: hacia un modelo de enseñanza híbrido. *Investigación y Postgrado*, 38(1), 159–176.
<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v38i1.1991>
- Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pospandemia*. Consejo Interuniversitario Nacional.
<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2739/1/Las%20universidades%20publicas%20de%20la%20pospandemia.pdf>
- Dussel, I. & Trujillo, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela [número especial]. *Perfiles Educativos*, XL, (142-178).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, Artículo e2016482.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the covid disruption: emerging challenges in an online learning scenario [La transformación de la educación superior tras la disrupción del COVID: desafíos emergentes en un escenario de aprendizaje en línea]. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 616059.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Godino, C. B. & Noriega, J. E. (2023). Serendipia y reconfiguración en las universidades argentinas. Tránsitos reticulares y mixtura en experiencias formativas situadas. *Revista de Educación*, (29), 77-97.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7044
- González, A. H. (2022, 6 de junio). Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza. *Blog Aulas Cavila*.
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinaulacavila/2022/06/27/horizontes-para-la-reconfiguracion-de-la-ensenanza/>
- Huber, S. G. (2021). Schooling and education in times of the COVID-19 pandemic: Food for thought and reflection derived from results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland [Escalarización y educación en tiempos de la pandemia de COVID-19: alimento para el pensamiento y la reflexión derivado de los resultados del Barómetro Escolar en Alemania, Austria y Suiza]. *International Studies in Educational Administration*, 49(1), 6-17.
<https://schul-barometer.net/publikationen/schooling-and-education-in-times-of-the-covid-19-pandemic/>
- Imwinkelried, G. E. & Pasqualino, R. E. (2022, 11 y 12 de agosto). Impacto y adaptación de la educación universitaria pospandemia. *Los desafíos de la enseñanza post pandemia frente a la formación del contador en el siglo XXI* [Simposio]. XLIII Simposio Nacional de Profesores de práctica profesional, Mendoza, Argentina.
https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2022/10/SPPP43_31.pdf
- Iparraguirre, J. R., Salazar, I. A., Luis, N. F. & Ríos, P. J. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), Artículo 000627
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>
- Jimenez, V. H., Gurieva, N. & Reyes, V. M. (2023). Comunidades docentes. Espacios y configuraciones en épocas de pandemia y pospandemia. Rescate de una experiencia en la Universidad de Guanajuato. *Revista RELEP- Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(1), 6-15.
<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.1.988>
- Ley 24.521 de 1995. *Ley de educación Superior*. Agosto 7 de 1995.
<https://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Li, C. & Lalani, F. (2020, Abril 29). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. [La pandemia de COVID-19 ha cambiado la educación para siempre. Así es cómo]*. *World Economic Forum*.
<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Naffi, N. (2020). *Disruption in and by Centres for Teaching and Learning during the COVID-19 pandemic: leading the future of higher* [Interrupción en y por los Centros de Enseñanza y Aprendizaje durante la pandemia de COVID-19: liderando el futuro de la educación superior.] [White paper]. Obser-

- vatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA).
- Opertti, R. (2021). *Educación en un mundo post-COVID: consideraciones adicionales*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Education 2030. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pagola, L., Zanotti, A. & Grasso, M. (2024). Reflexiones sobre plataformización universitaria y pedagogía. Experiencias en la provincia de Córdoba, Argentina. *In Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), 283-300.
<https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3572>
- Sánchez Martínez, E. (2022). ¿Qué universidad después de la pandemia? Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 11(1), 147-152.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36533>
- Secul, C., López, L. & Lagneaux, M. (2021). Diálogo virtual en el aula: El contrato social en tiempos de pandemia. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 7(1). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/7055>
- Secul, C. & Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, (2), 29-36.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf
- Secul, C., Viñas, M., Vallefin, C. & De Lima, K. (2021). Pandemia y universidad pública: reflexiones sobre las falsas noticias y la deslegitimación mediática. Comunidades emergentes y territorios digitales [Presentación]. V Jornadas Digital, La Plata, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14297/ev.14297.pdf
- Soto, J. (2016, 10 de octubre). La intimidad como espectáculo. *El Economista*.
<https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Paula-Sibilia-la-intimidad-es-un-espectaculo-20161010-0001.html>
- Silver, L. (s.f.). Perspectiva de la Educación Superior post-pandemia: adaptación, innovación y transformación. *Educación Digital*.
<https://www.lynnsilvera.com/2023/01/aun-nos-encontramos-inmersos-en-la.html>
- Tarasow, F., Schwartzman, G. & Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plures. Artes y Letras*, (12), Artículo e027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

SEMBLANZAS

Mariela Viñas. Especialista en Gestión de Bibliotecas y Diplomada en Bibliotecología por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), especialista en Comunicación Digital, bibliotecaria documentalista, licenciada y profesora en Bibliotecología y Ciencia de la Información por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Cursa la Maestría en Educación en la misma universidad en donde además es profesora e investigadora de la carrera de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Profesora en el Instituto de Formación Técnica N° 8 y profesora del Ciclo Complementario Curricular en Museología y Repositorios Culturales y Naturales de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Directora de la Biblioteca de la Facultad de Odontología de la UNLP. Técnico Superior en Publicidad (IDEA, Bahía Blanca). Ha publicado en revistas científicas, y participado en diversos congresos y jornadas académicas.

Cristian Secul Giusti. Doctor y licenciado en Comunicación (orientación Periodismo) por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en donde además realizó un posdoctorado en Medios, Comunicación y Cultura. Actualmente se desempeña como jefe de trabajos prácticos del Taller de Lectura y Escritura I y docente responsable en Estudios sobre Política y Sociedad II en esta misma institución. Docente de Historia de los Medios de Comunicación Nacional Latinoamericana en la Universidad Nacional de Moreno (UNM), docente asociado en la Universidad de San Isidro (USI) y en la Universidad de Palermo (UP). Dirige la revista *Política y Comunicación* publicada por la UNLP. Entre sus publicaciones se destaca el libro *Rompiendo el silencio: La libertad en las letras de rock-pop argentino* (1982-1989). Participa en proyectos de investigación de diversas universidades, en revistas científicas y periodísticas, y ha participado en congresos y jornadas académicas.

Diseño y validación de un protocolo de motivos de aprendizaje dirigido a docentes de primaria

Design and Validation of a Learning Motives Protocol for Primary School Teachers

Floralba Barrero Rivera

ECOSOCIAL CONSULTORES SAS, COLOMBIA

fabarrero@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1329-0401>

Carlos José Monroy Barrero

UNIVERSIDAD DE LA SABANA, COLOMBIA

carlos.monroy@unisabana.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-9393>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.238



RESUMEN

Este estudio describe el proceso de construcción y validación de un protocolo que tiene el propósito de identificar los motivos de aprendizaje en estudiantes de primaria; se sustenta en la teoría del modelo histórico cultural de Vigotsky y la teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina Talizina. El estudio realizado fue cualitativo con un enfoque de corte aplicado, que implicó un procedimiento de diseño del instrumento en coherencia con la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza; perspectiva que privilegia la motivación escolar desde la identificación de los motivos de aprendizaje de los estudiantes.

Una vez construido el protocolo se contó con juicio de expertos y validación de docentes de primaria en ejercicio docente. Se encontró que esta herramienta apoya a los profesores en identificar los motivos del aprendizaje, jerarquizarlos y comprender el aula como un estudio de caso, desde la identificación de dichos motivos que conduzcan a crear andamiajes de enseñanza-aprendizaje que permitan potenciar la motivación en niñas y niños para aprender. El protocolo busca apoyar el ejercicio docente del maestro y así contribuir a superar las afectaciones de aprendizaje que dejó la pandemia en esta población.

Palabras clave: Educación; Protocolo; Motivación a la Escuela; Desmotivación; Motivos de Aprendizaje.

ABSTRACT

This study describes the process of construction and validation of a protocol that aims to identify the reasons for learning in primary school students. It is based on the theory of Vigotsky's cultural-historical model and the theory of activity for learning from the conception of Nina Talizina. The study was qualitative, with an applied approach that involved an instrument design procedure based on the theory of activity applied to teaching. The perspective that privileges school motivation from identifying students' learning motives.

Once the protocol was built, expert judgment and validation from practicing primary school teachers were obtained. This tool was found to support teachers in identifying the reasons for learning, prioritizing them, and understanding the classroom as a case study. The identification of said reasons leads to creating teaching-learning scaffolds, which enhance children's motivation to learn. The protocol seeks to support the teacher's teaching practice and thus contribute to overcoming the learning effects that the pandemic left on this population.

Keywords: Protocol; School Motivation; Demotivation; Learning Motives.

Fecha de recepción: 20/08/2024

Fecha de aceptación: 11/10/2024

Introducción

La pandemia por COVID-19 significó una profunda crisis humanitaria a escala global, que afectó fuertemente la dinámica de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), desde febrero de 2020 hasta julio de 2022: “la pandemia afectó a más de 1600 millones de estudiantes y jóvenes, los alumnos más vulnerables fueron los más afectados. Se perdieron algunos logros ya adquiridos hacia los objetivos de la Agenda de Educación 2030” (UNESCO, 2022).

En esta misma vía se ha establecido que:

el cierre de las escuelas por el COVID-19 ha obstaculizado el derecho a una educación inclusiva y de calidad para niñas, niños y jóvenes de todo el mundo. Las repercusiones sólo están empezando a entenderse, pero incluyen riesgos para la salud y el bienestar de las y los estudiantes, pérdidas de aprendizaje y trayectorias educativas trastocadas con consecuencias para el futuro de toda una generación. (UNESCO, 2022)

El foco hoy se ha puesto en mejorar la calidad de la experiencia educativa. Ésta se vincula con la motivación de los estudiantes hacia el proceso educativo. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la motivación hacia el estudio es un aspecto que está estrechamente relacionado con el éxito o fracaso escolar (2019).

Desde antes de la pandemia por COVID-19, la OCDE recomendaba fortalecer el estudio de la motivación escolar de manera más amplia, considerando la participación de los docentes, los padres y el contexto, además de hacerlo de forma temprana en el desarrollo infantil, preferentemente desde el inicio de la primaria (OCDE, 2016, citado por Mata-Esquivel, 2021).

Se debe anotar también que la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2020) sugirieron el aislamiento social, la limitación de la movilidad y la cuarentena como las estrategias más eficaces para contener y mitigar la velocidad de transmisión

del virus. Particularmente, en Colombia, el 12 de marzo de 2020 se reglamentó la emergencia sanitaria por causa del coronavirus (OMS, 2020) a través de la Resolución 385.

El Decreto 457 del 22 de marzo de 2020 ordenó el aislamiento preventivo obligatorio de todos los habitantes (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2020). De la misma manera, durante marzo de 2020 en México, la mayoría de las actividades fueron suspendidas como parte de las medidas sanitarias. Se convocó a un confinamiento indefinido. Esto provocó la reacción de las autoridades educativas, tanto institucionales como del Estado, quienes definieron los lineamientos y las herramientas para la comunicación entre docentes y alumnos que permitirían dar seguimiento a las actividades escolares y académicas que habían sido interrumpidas (López & Contreras, 2022).

A partir de las medidas de distanciamiento social y de confinamiento propuesto por las autoridades sanitarias, las instituciones educativas tuvieron que adecuar los métodos de enseñanza, lo que provocó retos adicionales, y el surgimiento de algunos contratiempos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tales como la adecuación de los cursos presenciales hacia la modalidad virtual, capacitación a profesores y alumnos para el manejo de aplicaciones y sistemas para la gestión de la educación, así como la transición de los procesos, tanto de enseñanza-aprendizaje como administrativos, que se realizaban presencialmente para adaptarse a la llamada “nueva normalidad”.

En México, se señala que los retos para los docentes fueron la falta de capacitación en el ámbito tecnológico y digital, las dificultades de migrar de una educación presencial a la virtual y viceversa (Castellanos-Páez et al., 2022), a raíz de la ausencia de infraestructura de las escuelas y de los hogares, ya que, para continuar con la educación, se implementaron plataformas digitales, televisión y radio para difundir contenidos educativos. Sin embargo, en una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se observó que el 39.4 % de los hogares no cuentan con alguna conexión a internet (2020).

De acuerdo con lo mencionado, se puede evidenciar que tanto los docentes de Colombia como los de México vivieron situaciones similares. Este panorama descrito permite reflexionar y proponer acciones concretas que mitiguen los efectos de la pandemia por COVID-19 en los entornos escolares de estos dos países, particularmente de primaria. Se establece entonces la necesidad de estudiar a profundidad la motivación hacia el estudio y de apoyar a los docentes para que comprendan y potencien la motivación de sus estudiantes. Por tanto, se crea un protocolo que tiene como propósito evaluar los motivos de aprendizaje, los cuales son un componente de las actividades; de esta forma, la motivación escolar debe ser privilegiada como punto de recuperación de las secuelas posteriores a la pandemia.

En este protocolo se buscó crear una conexión de aprendizaje para las niñas y los niños desde los maestros, teniendo como punto de partida la comprensión de las experiencias positivas y negativas que dejó la pandemia. En esta reflexión, el estudio de Castellanos-Páez et al. (2022) afirma que se identificaron grandes dificultades a las cuales se enfrentaron las maestras de preescolar y primaria, como la falta de motivación que produjo en *niñas y niños la ausencia de interacción* con sus pares. En la misma vía, las familias tampoco estaban en condiciones de generar soportes suficientes que posibilitaran los aprendizajes relacionados con la matemática temprana, no sólo por falta de recursos físicos o disponibilidad de tiempo, sino también por el agobio de sus ocupaciones laborales y la atención misma de la emergencia sanitaria.

Antecedentes y referente teórico

El presente artículo se fundamenta en el modelo histórico cultural de Vigotsky. Plantea tres aspectos relevantes, a saber: primero, la dimensión epistemológica de la perspectiva vigotskiana; segundo, la teoría de la actividad; tercero, la motivación escolar como fundamento para identificar los motivos de aprendizaje en estudiantes de primaria. Estos aspectos mencionados permitirán a los maestros apropiarse las dimensiones relevantes para aplicar y dialogar en su aula los referentes teóricos de Vigotsky y lograr prevenir en sus estudiantes el primer obstáculo para aprender, denominado baja motivación.

Primero, conforme a la perspectiva epistemológica, según Vigotsky (1996a) y Rodríguez (2008; citado por Villegas, 2014), el aprendizaje es el origen, la formación y transformación de los procesos de pensamiento, en los cuales la interpretación subjetiva está vinculada a la psiquis, donde se aloja la conciencia que se hace objetiva en la realidad. Lo anterior permite afirmar que la construcción del conocimiento es un proceso subjetivo, a través de la toma de conciencia afectiva y efectiva de la vivencia, y objetivable por medio del lenguaje y la comunicación en contextos situados. En la psiquis, en interacción con las situaciones sociales particulares y en el curso del desarrollo del pensamiento, se reestructuran y se reorganizan las funciones mentales como parte de procesos externos (extraindividuales) e internos (intraindividuales).

Vigotsky (1996b, 2008) afirma la importancia de estudiar las funciones psíquicas en las diferentes actividades humanas, tanto de su estructura, en la cual los motivos constituyen un elemento fundamental, como de su función, afirmaciones que están sustentadas por Leontiev (1979, 1993, 2009). Cualquier actividad humana está dirigida a satisfacer necesidades (Leontiev, 1993).

Con el fin de sustentar las afirmaciones anteriores, es necesario consultar la teoría del desarrollo psicológico por etapas avanzadas, según Elkonin (1986, 2011, 2009), quien afirma que la actividad de aprendizaje es la actividad rectora de la etapa escolar. Este autor considera un tipo de actividad rectora en cada etapa a partir de un orden lógico en su línea de desarrollo y a los motivos de esa actividad. El presente protocolo se enfoca en la actividad rectora que corresponde a la actividad del estudio, y el motivo es la adquisición del aprendizaje y los conceptos científicos (Elkonin, 1986). De acuerdo con Talizina (2009), la motivación escolar, que se fundamenta en la teoría de la actividad, se denomina esfera de los motivos relacionados con el aprendizaje, la cual debe realizarse dentro de la actividad escolar.

El aprendizaje en sí mismo no implica el desarrollo mental, pero sí su correcta organización al activar un grupo de procesos de desarrollo. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente (Vigotsky, 2008, p. 37).

Al tener como objetivo diseñar un protocolo de motivos de aprendizaje dirigido a profesores de primaria, es necesario comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vigotsky (2008) planteó la necesidad de identificar cuando menos dos niveles del desarrollo del niño para establecer, en cada caso, la capacidad de aprendizaje. Estos niveles los denominó: 1) nivel o zona de desarrollo actual o real (lo adquirido), que se valora a partir de lo que logra realizar el niño de manera independiente, y 2) el nivel o zona de desarrollo potencial (próximo), que es aquello que el niño puede lograr con la ayuda de otros, principalmente de los adultos.

Asimismo, Vigotsky señaló que trabajar con los niños en la zona de desarrollo próximo permite saber cómo están ocurriendo los procesos y cómo se están desarrollando, y con ello establecer los objetivos para organizar o reorganizar el desarrollo, en caso de alteraciones.

De igual forma, la teoría de la actividad puede considerarse como una concepción que continúa la línea de la aproximación histórico-cultural introducida en la psicología por Vigotsky y desarrollada por sus seguidores. La teoría de la actividad ofrece una visión dialéctica y dinámica del proceso de la enseñanza escolar, que se enfoca en el análisis de su estructura, así como los objetivos y roles de los participantes. En lugar de un análisis aislado de la participación pedagógica y del estado psicológico de los niños, se pretende estudiar la conformación de un proceso interactivo de la enseñanza-aprendizaje que necesariamente incluye a ambos participantes: los niños y el adulto (profesor). El método fundamental de estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la teoría de la actividad, es de carácter formativo. En esa perspectiva, Talizina (1998, 2009) investigó los motivos de aprendizaje y los caracterizó en relación con el contenido. Los motivos del aprendizaje se dividen en: 1) motivos escolares cognoscitivos (internos), relacionados con el proceso de aprendizaje y 2) motivos escolares generales (externos), relacionados con los aspectos contextuales del niño.

El primero tiene que ver con el aprendizaje que orienta la actividad del niño hacia la obtención de los saberes (matemática, español, entre otros). Estos motivos cognoscitivos se vinculan directamente con la actividad escolar y con el logro académico y están orientados a la necesidad y el interés por conocer.

Por tanto, los maestros pueden promover andamiajes de aprendizaje que permiten potenciar estos motivos cognoscitivos en los diferentes saberes que transmiten al niño desde su enseñanza. Es importante mencionar que cada actividad escolar del niño tiene su propio motivo interno (Talizina, 2009). Por eso, este tipo de motivos está formado por la mediación de adultos, maestros, padres, familia extensa, entre otros.

El segundo, los motivos externos (ajenos al deseo de aprender), hace referencia a la actividad escolar en general, por ejemplo, las instalaciones, los materiales, los equipos, el entorno del niño, las interacciones sociales, las actividades curriculares, las lúdicas y las recreativas (Talizina, 2009).

Los motivos externos pueden ser positivos, neutros y negativos. Los positivos apoyan el aprendizaje escolar, como los objetos atractivos por color y novedad que permitan aprendizajes en los distintos saberes. Los motivos externos neutros permiten una estancia confortable en los niños, generan bienestar, comodidad, no contribuyen a la asimilación del conocimiento. Los motivos externos negativos son caracterizados por generar emociones o efectos desagradables, miedo, ansiedad, tristeza, disgusto hacia el estudio. Estos motivos impiden el interés por el aprendizaje y pueden llegar a debilitar los motivos cognoscitivos; también generan malestar físico, desinterés por el estudio a través de evitación, aplazamiento, sufrimiento y desagrado (Talizina, 2009).

Se concluye que la motivación escolar, basada en la teoría de la actividad, se denomina esfera de los motivos relacionados con el aprendizaje, la cual es parte de la esfera general de los intereses y motivos de la personalidad. El estudio de la conformación de la esfera de motivos hacia el aprendizaje debe realizarse dentro de la actividad escolar (Talizina, 2009).

En esa perspectiva, se ofrece a los profesores de primaria en el ejercicio docente la opción de identificar los conceptos asociados al aprendizaje como actividad intelectual. Esta contribución de trabajo permite retribuir esa deuda social de aprendizaje que dejó la pandemia, especialmente en la población escolar de primaria. Por tanto, trabajar en los motivos de aprendizaje ofrece un horizonte de reflexión a favor de la educación de la primera infancia.

La teoría de la actividad, la actividad rectora, las formaciones psicológicas, la nueva estructura invariante de la actividad, la base orientadora de la acción, la zona de desarrollo próximo, las condiciones para el desarrollo psicológico, entre otros conceptos, son necesarios para comprender la

teoría de Vigotsky. No es posible entender un ejemplo de actividad si no se cuenta con un concepto general de la categoría de la “actividad” desde la psicología. Sin contar con la comprensión profunda de esta categoría, surge el error de mezclar los términos aprendizaje, enseñanza, actividad y proceso. No todo lo que parece actividad desde el punto de vista externo o formal, puede ser considerado como una actividad teórica. No todo el proceso educativo ni cualquier tipo de convivencia social representa la actividad, y mucho menos representa la actividad intelectual de sus participantes. La actividad es un proceso objetual, siempre un proceso motivado y dirigido a un objetivo final o parcial (Solovieva, Rosas-Rivera & Quintanar-Rojas, 2016).

Desde la claridad conceptual anteriormente mencionada, surge la pregunta: ¿qué son los motivos de aprendizaje? Éstos corresponden a las necesidades del aprendizaje y se identifican por medio de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Dicho proceso incluye lo motivacional, la elaboración de la base orientadora y la realización de la actividad (Talizina, 1993, 2009).

¿Cuál es el rol de los padres de familia y los maestros en el aula? Ellos garantizan la conformación del proceso de creación y seguimiento de los motivos de aprendizaje (Vigotsky, 2008). En primer lugar, está la etapa motivacional donde las niñas y los niños sienten la necesidad de aprender. En este momento, el maestro se ocupa de desarrollar el contenido y las estrategias que garantizan la aceptación de los alumnos hacia las habilidades propuestas que deben aprender. En segundo lugar, el maestro identifica los éxitos y fracasos de sus estudiantes, así como las causas contextuales que los han configurado dentro y fuera del aula. Después, desarrollan el control y organizan correcciones o ajustes con los padres de familia del menor desde la mirada de los motivos de aprendizaje. Finalmente, padres y maestros aprenderán a identificar los tipos de motivos mencionados, a saber: motivos de tipo interno o cognoscitivo y motivos externos (positivos, neutros y negativos). Esto ofrecerá un trabajo en equipo que garantiza identificar, realizar un mapa de motivos y generar andamiajes de aprendizaje que dirijan su motivación para aprender.

El maestro de primaria como educador transformador desde la teoría histórico-cultural y los motivos de aprendizaje

Lo esencial para convertirse en maestro transformador es vivir la interacción con los estudiantes, en este caso con las niñas y los niños de primaria, y aplicar los conceptos vigotskianos al diseñar estrategias que reflejen la adaptación de la zona de desarrollo próximo. La aplicación del protocolo permitirá al maestro descubrir y retomar el aula de clase como un lugar de conocimiento y de investigación desde la mediación sociocultural.

A continuación, se presenta el protocolo y sus cinco apartados con una síntesis de cada fase.

El protocolo de investigación describe, desde la introducción del documento, el plan de trabajo a seguir, continúa con la justificación y la fundamentación teórica que sustenta el estudio de caso y el referente del diseño metodológico; después, incluye los instrumentos de investigación y culmina con los parámetros de interpretación de los resultados.

1. Introducción: contiene un resumen de los distintos apartados del protocolo. Hace referencia a la fundamentación epistemológica del instrumento, a partir del referente teórico del modelo histórico-cultural de Vigotsky (2008) y la teoría de la actividad (Talizina, 2009).
2. Justificación: incluye una serie de investigaciones en motivos de aprendizaje a partir de la motivación. La OCDE (2016) reconoce la motivación hacia el estudio como un aspecto

relacionado con el éxito o fracaso escolar. La concepción de los motivos de aprendizaje (motivación escolar) la ofrece la perspectiva teórica histórico-cultural de Vigotsky, quien estableció la relación entre el desarrollo psíquico y las diferentes actividades, conformándose la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

3. ¿Cómo se definen los motivos de aprendizaje en el ámbito escolar? Este apartado ofrece la definición e ilustración de los motivos de aprendizaje que permiten a los maestros precisar este concepto desde la motivación.

Los motivos de aprendizaje se definen como necesidades que deben ser satisfechas desde el aprendizaje.

Se establece un cuadro didáctico para que el maestro comprenda qué son los motivos de aprendizajes, los tipos de motivos: internos, que corresponden a la esfera de lo cognoscitivo y externos (positivos, negativos y neutros).

4. En el protocolo, los maestros cuentan con una amplia ilustración de cada motivo, con el fin de facilitar la identificación de cada uno y así puedan explicarles a los padres de familia estos conceptos para que los observen en sus hijos, permitiendo un cotejo de la información entre padres y maestros (Solovieva & Quintanar, 2020; Mata-Esquivel, 2021).
5. El aula como estudio de caso, entendido como diseño de investigación, que se refiere a la intención investigativa de obtener un conocimiento concreto, contextual y a profundidad, en este caso, del aula, para identificar los motivos de aprendizaje (Hernández et al. 2010).

El protocolo cuenta con una ilustración amplia de instrumentos de investigación que permite identificar los motivos de aprendizaje, tales como: registro observacional, entrevista semiestructurada con pregunta abierta, situaciones de elección, invitación a los estudiantes para la elaboración de horarios de las actividades para la siguiente semana. Otro ejemplo es el dibujo dialogado, el cual es útil en investigaciones sobre motivos de aprendizaje (Solovieva & Mata, 2019). El profesor identificará la jerarquía de los intereses por las diferentes actividades (Talizina, 1998, 2009). Finalmente, la narrativa como camino para escuchar los relatos de los estudiantes, permite identificar una perspectiva teórica que empodere la voz del estudiante (Barrero, 2019).

El protocolo culmina con los parámetros de interpretación de los resultados. La elaboración de un mapa de motivos de aprendizaje, desde la triangulación de información de padres, maestro y estudiante, ofreciendo la validación del proceso desarrollado en el aula de clase.

Se concluye que el protocolo es una herramienta que permite la reflexión consciente del docente en su aula basada en la identificación de factores de riesgo presentes en sus estudiantes derivados de la pandemia por COVID-19, así como por otros relacionados con su entorno familiar y social. El profesor logrará elaborar un mapa de motivos de aprendizaje en sus estudiantes y un mapa grupal de su aula.

Metodología de la validación

La metodología de validación por juicio de expertos es una técnica utilizada en investigación social y educativa para evaluar la validez de contenido de instrumentos de medición. En este proceso, se recurre a expertos en el campo relevante para que juzguen la calidad y pertinencia de los ítems o preguntas en un cuestionario, encuesta u otro instrumento. En este proceso se identifican los aspectos clave. De acuerdo con Robles y Rojas (2015; citado en Alarcón et al., 2015), la evaluación

de expertos permite analizar el contenido para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles o modificar aquellos que lo requieran:

En el proceso de validez de contenido se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y, aunque no se encuentren acuerdos unánimes, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento. Ello permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar. (Alarcón et al., p. 44)

A continuación, se presenta una síntesis general de las observaciones y decisiones tomadas a partir de la validación por jueces expertos de la Universidad de Antioquia, profesores activos en docencia en el programa de Educación, a quienes se les entregó un instrumento que pretendía evaluar la validez de contenido del protocolo, teniendo en cuenta las dimensiones de coherencia y consistencia del protocolo con referencia a la teoría de Vigotsky.

Tabla 1
Síntesis de resultados de la validación por jueces expertos

Fuente: Elaboración propia.

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA	RECOMENDACIONES	DECISIONES DEL EQUIPO INVESTIGADOR
Es un instrumento pertinente para formar maestros, es novedoso, actual, al identificar motivos de aprendizaje como prevención a la deserción escolar.	Ampliar el apartado del estudio de caso como diseño metodológico.	Se amplió el tema de estudio de caso, al explicar paso a paso el diseño para aplicarlo en el aula
	Brindar ejemplos concretos de estudio de caso.	Se construyó un ejemplo, el cual se incluye en el protocolo.
	Clarificar conceptos teóricos para que sea más fácil la lectura.	Se ofreció evidencia empírica para dar mayor sustento a los conceptos teóricos.
	Mejorar la redacción en algunos apartados y que sean revisados por un corrector de estilo.	Se envió el protocolo a corrección de estilo.

Se les entregó el protocolo y la guía para su evaluación a cinco profesores de primaria en ejercicio activo de la docencia, de instituciones públicas y privadas de Bogotá, quienes voluntariamente aceptaron participar en la evaluación del protocolo; además, se realizó un grupo focal.

Una vez recogidas las evaluaciones y la transcripción del resultado del grupo focal, se categorizaron los resultados que se presentan a continuación en la Tabla 2. Se destacó la valoración positiva que realizaron respecto al instrumento en cuanto que es un tema de interés actual permitir que el aula de clase se convierta en un escenario permanente de investigación que mejoraría los procesos de enseñanza y potenciaría la motivación de las niñas y los niños por aprender.

Tabla 2
Síntesis de resultados de la validación por maestros de primaria

Fuente: Elaboración propia.

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA	RECOMENDACIONES	DECISIONES DEL EQUIPO INVESTIGADOR
	Establecer un glosario de términos para comprender mejor el estudio de caso.	Se incorporó un glosario de términos de estudio de caso.

El protocolo brinda herramientas para el ejercicio profesional del docente. Cualifica su ejercicio profesional como maestros y motiva a reconocer el aula como un espacio de investigación permanente para cualificar la práctica docente.	Establecer metodologías que le permitan al docente incrementar su capacidad de análisis.	Se construyó un ejemplo que quedó planteado en el protocolo.
	Incorporar en el protocolo la importancia de formar maestros en el tema de investigación.	Se sustentó con citas bibliográficas la importancia de la investigación en el desempeño del maestro.
	Ampliar el tema de investigación y señalar cómo los motivos de aprendizaje enseñan a profundizar el conocimiento del estudiante.	Se sustenta con evidencia empírica de motivos de aprendizaje y de la interacción entre docente-estudiante.

Discusión

La pandemia por COVID-19 dejó secuelas en la motivación de los estudiantes; por tanto, resulta oportuno que se ofrezca una alternativa para abordar el aula. Ésta se propone a través de la aplicación del protocolo de motivos de aprendizaje, el cual está sustentado en la teoría de Vigotsky (2008) y la teoría de la actividad hacia la enseñanza (Talizina, 2009). Este protocolo permite al maestro sistematizar su experiencia diaria vivida en el silencio del aula para abrirse a la comunidad académica y mostrar resultados que puedan ser conocidos y compartidos con otros, con la visión de crear nuevas comunidades en el ejercicio docente.

La formación de maestros en el marco teórico vigotskiano, como, por ejemplo, los motivos de aprendizaje, coadyuva en la generación de maestros innovadores con herramientas que les posibilitan sistematizar el trabajo con su grupo de estudiantes para identificar y justificar los motivos de aprendizaje y, en consecuencia, crear andamiajes que favorezcan el proceso de aprendizaje exitoso en la primera infancia.

Conclusiones

Una vez realizadas las correcciones al protocolo y teniendo la validación por expertos, se presenta la versión final del protocolo de motivos de aprendizaje.

Tabla 3

Versión final del protocolo resumido por etapas, dirigida a los maestros

Fuente: Elaboración propia.

Fases del proceso del protocolo	Introducción	Se describe cada una de las partes del documento.	Marque con una (X) si considera que la introducción es clara.	Observaciones o comentarios respecto a la introducción una vez aplicado el protocolo en su aula de clase.
	Justificación	Es clara la justificación.	Marque con una (X) si considera clara la justificación.	Observaciones y comentarios respecto a la justificación una vez aplicado el protocolo en su aula de clase.
	Como profesor (a), ¿identifica la importancia de la teoría histórico-cultural de Vigotsky?	Identifico, por ejemplo, lo siguiente: los aspectos del modelo histórico-cultural, los conceptos zona de desarrollo próximo, andamiaje, motivación y motivos de aprendizaje.	Marque con una (X) si identifica los conceptos del modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad.	Observaciones y comentarios respecto al modelo histórico-cultural y a la teoría de la actividad una vez aplicado el instrumento en su aula de clase.

Fases del proceso del protocolo	Sé los siguientes conceptos: motivos de aprendizaje, tipos de motivos de aprendizaje, motivos internos y motivos externos.	Cuáles son los motivos internos y cognoscitivos, y los motivos externos (negativos, positivos y neutros).	Marque con una (X) si identifica los diferentes motivos internos y externos en sus estudiantes.	
El aula de clase como estudio de caso	¿Concibo el aula de clase un como tema de investigación en sí mismo? Indicaciones complementarias: Realiza un mapa de motivos de aprendizaje en el aula de clase.	Identifico qué es un estudio de caso. Los instrumentos de investigación que me otorgaron son claros. Realizar el registro observacional. Generar las situaciones de elección: Realizar la entrevista semiestructurada. Efectuar la actividad del dibujo dialogado. Obtener relatos de los estudiantes.	Marque con una (X) si identifica el aula de clase como estudio de caso.	Observaciones y comentarios respecto al estudio de caso una vez aplicado el instrumento en su aula de clase.

El protocolo de motivos de aprendizaje constituye un intento por avanzar en la educación primaria. La construcción de este instrumento se elaboró para apoyar a los maestros de ese nivel escolar, mediante la entrega de directrices que permitan reflexionar el aula como espacio de investigación desde el diseño metodológico de estudio de caso.

El fundamento del modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad permiten orientar al profesor para identificar los motivos de aprendizaje en sus estudiantes, clasificarlos y jerarquizarlos, y crear andamiajes en el contexto pedagógico que conduzcan a reconocerlos como herramienta para potenciar la motivación en niñas y niños para aprender y generar un espacio interactivo de reflexión en el aula y con los padres de familia.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-nuevas-perspectivas-para-america-latina-y-el-caribe>
- Barrero, F. (2019). *La deserción estudiantil y las humanidades*. Editorial Aula de Humanidades.
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., & Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), Artículo e14532. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2020). *Resolución 385 de 2020 Ministerio de Salud y Protección Social*. https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma_pdf.php?i=119957
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. En I. Iliassov y V. Liadis (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 34-40). Pueblo y educación.
- Elkonin, D. B. (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 191-209). Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. & Babtista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mcgraw Hill.
- Leontiev, A. N. (1960). Las necesidades y los motivos de la actividad. En A. A. Smirnov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev & B.M. Tieplov (Comps.), *Psicología* (pp. 341- 354). Grijalbo.
- Leontiev, A.N. (1993). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Cartago de México.
- Leontiev, A.N. (2009) *La importancia del concepto de actividad objetiva para la psicología*. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54-63). Trillas.
- López, M. D. & Contreras, A. (2022). El impacto de la pandemia por COVID-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Inves-*

- tigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), Artículo e325. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Mata-Esquivel, A. (2021). Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural. *Obučbénie Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(1), 94-118. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60589>
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2000). Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed* [Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarlos a tener éxito]. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- Organización Panamericana de la Salud (2020, 25 de marzo). El aislamiento domiciliario es una medida de prevención de salud pública para evitar o minimizar la transmisión del COVID-19. <https://www.paho.org/es/noticias/25-3-2020-aislamiento-domiciliario-es-medida-prevencion-salud-publica-para-evitar>
- Solovieva, Y., & Mata, A. (2019). El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. En M. Gonçalves, N. Sanches, & M. Proença. (Coords), *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* [Evaluación psicológica y escolarización: contribuciones de la psicología histórico-cultural] (pp. 339-361). Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI.
- Solovieva, Y., Rosas-Rivera, & Quintanar-Rojas, L. (2016). Program for solving problems as method for development of logic thinking in school children [Programa para resolver problemas como método para el desarrollo del pensamiento lógico en niños escolares]. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 6(2), 111-135. <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripe/article/view/1215>
- Talizina, N. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Ángeles editores.
- Talizina, N. (1998). *Qué enseñar y cómo enseñar hoy: Libro para el maestro*. Atenas.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L.S. (1996a). *Obras escogidas – I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996b). *Obras escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor.
- Vigotsky, L.S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Herrera, N.E. (2017). *La motivación y la desmotivación en las aulas de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. RIULL - Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6497>
- Leontiev, A. N. (1960). Las necesidades y los motivos de la actividad. En A. A. Smirnov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev y B.M. Tieplov (Comps.), *Psicología* (pp. 341- 354). Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago de México
- Leontiev, A. N. (1986). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. En I. Iliasov y V. Liaudis (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 10-12). Pueblo y educación.
- Leontiev, A. N. (2010). El desarrollo del niño en la edad preescolar. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 75-84). Trillas.
- Luria, A. R. (1979). *Mirando hacia atrás*. Norma.
- Miranda, L. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-010)
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement [Declaración de los elementos de reporte preferidos para los protocolos de revisión sistemática y metaanálisis (PRISMA-P) 2015]. *Systematic Reviews*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Obujova, L. F. (1996). El aprendizaje, motor del desarrollo. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (1), 93-105.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2000). Primeros Resultados del Programa Internacional de Evaluación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators* [Pano-

- rama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE]. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Talizina, N., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*. (230), 4-8. https://marxismocritico.com/wp-content/uploads/2012/04/actividad_psic.pdf
- Velázquez, Y., & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista De La Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vigotsky, L.S. (1996b). *Obras escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor.

SEMBLANZAS

Floralba Barrero Rivera. Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona por la Universidad de San Buenaventura (Bogotá, Colombia). Pasantía doctoral en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, con énfasis en el tema de deserción escolar, año 2015. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia. Psicóloga por la Universidad Católica de Colombia. Directora de Grupo de Investigación, Retos y Desafíos: Educación, Desarrollo Social y Equidad en Ecosocial Consultores SAS.

Carlos José Monroy Barrero. Doctorando en Estudios Sociales, Universidad del Rosario, Bogotá. Maestría en Estudios Sociales y sociólogo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Actualmente, profesor y jefe del departamento de Psicología Social y de las Organizaciones de la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Sabana. Consultor, docente e investigador en las áreas de desarrollo de proyectos sociales, metodologías en investigación cualitativa y cooperación internacional para la sostenibilidad de organizaciones sociales.

Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia

Socioemotional Experiences of University Students in the Post-Pandemic

Gerardo Yorhendi Ceballos Marín

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

yorhendi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-0672>

Rocío López González

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

rociolopez@uv.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7597-5126>

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

fernando.pozos@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-5460>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.239



RESUMEN

La pandemia del SARS-CoV-2 tuvo un impacto ineludible en los jóvenes universitarios de todo el mundo, sobre todo entre aquellos de escasos recursos económicos, quienes no contaban con los dispositivos tecnológicos necesarios para continuar su formación universitaria, entre otros problemas de índole socioemocional. En este trabajo se analizan las experiencias socioemocionales de los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV), durante y después de la pandemia por COVID-19. Se realizaron 30 entrevistas a 15 estudiantes de las seis áreas académicas de la universidad; sus edades oscilaban entre los 19 y los 25 años, provenían de diferentes zonas geográficas y estaban inscritos en distintos semestres. Asimismo, se procuró que hubiera un equilibrio entre la participación de mujeres y de hombres en las entrevistas. Para realizar la investigación se definieron dos etapas: la primera consistió en entrevistar a un grupo de estudiantes durante las clases híbridas (en la última etapa de la pandemia), mientras que la segunda se efectuó con el mismo grupo de estudiantes durante el retorno a las clases presenciales; es decir, pasó un año entre las dos etapas. Los resultados dan cuenta de diversas problemáticas, retos y necesidades socioemocionales de los estudiantes.

Palabras clave: Estudiantes; Experiencias; Educación Superior; Problemas Socioemocionales; Pandemia.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic had a significant impact on young university students worldwide, particularly those with limited economic resources who lacked the necessary technological devices to continue their education. This situation was further compounded by a range of socio-emotional challenges. This study examines the socio-emotional experiences of students at Universidad Veracruzana during and after the COVID-19 pandemic. A total of 30 interviews were conducted with 15 students from different backgrounds across six academic areas of the university, aged 19 to 25, ensuring a balanced representation of both women and men. The research was conducted in two phases: the first involved interviewing a group of students during hybrid classes in the later stages of the pandemic, while the second phase took place with the same group once face-to-face classes resumed, creating a longitudinal study over the span of one year. The findings reveal a variety of problems, challenges, and socio-emotional needs faced by the students.

Keywords: Students; Experiences; Higher Education; Socio-emotional Problems; Pandemic.

Fecha de recepción: 17/06/2024

Fecha de aceptación: 08/10/2024

Introducción

El pasado mes de mayo se cumplió un año de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró formalmente el fin de la pandemia por COVID-19; por lo tanto, el denominado periodo posconfinamiento también finalizó y las actividades cotidianas volvieron a una aparente normalidad. En los espacios universitarios se vivió un retorno gradual a las aulas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2023), de modo que se recuperó la vida cotidiana escolar con clases, congresos, actividades extracurriculares, sesiones de trabajo y procesos escolares, entre otras actividades que se realizan día con día de manera presencial.

Es importante resaltar que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020), un promedio de 23 millones de estudiantes y cerca de un millón y medio de docentes en América Latina se vieron afectados por la pandemia; además, debieron trasladar sus actividades presenciales a entornos virtuales y enfrentaron el reto de sobrellevar una crisis sanitaria que marcó un parteaguas en la historia de la sociedad moderna. Una de las problemáticas que más se ha visibilizado tras el confinamiento es la de índole socioemocional, vinculada al estrés y la ansiedad ocasionados por el encierro, principalmente en estudiantes que por su condición socioeconómica y familiar debieron seguir formándose como universitarios en espacios reducidos con problemas de conectividad, así, enfrentaron dificultades para continuar con sus estudios y se vieron obligados a iniciar su vida laboral; igualmente, vivieron la falta de contacto con compañeros, amigos, profesores y familiares, e incluso la pérdida de algún familiar durante el confinamiento (Casanova, 2020; Pérez et al., 2020; Poy, 2021; Rodrigues, 2022; Torres et al., 2022).

Según la ANUIES (2022), el 63.2 % de los estudiantes mexicanos mencionó haber sentido estrés (nerviosismo, molestia porque se presentaron hechos fuera de su control), alrededor del 56 % habló de problemas de ansiedad (inquietud, temor, irritabilidad, problemas para dormir) y el 48 % señaló haber sufrido depresión (decaimiento, tristeza, ganas de llorar). Es decir, la crisis sanitaria mun-

dial provocó en los estudiantes diversos efectos psicológicos negativos, los cuales continuaron durante el proceso de retorno escalonado a clases presenciales; por ejemplo, se mantuvieron los temores a perder el ciclo escolar y sus trabajos, la tensión constante y la ansiedad por miedo al contagio y a la adaptación universitaria.

En este sentido, fue de interés desarrollar una investigación con el objetivo de comprender mejor las experiencias de los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV) durante y después de la pandemia provocada por COVID-19.

La pandemia y sus efectos socioemocionales en los estudiantes

Al realizar una revisión de estudios sobre las experiencias de los estudiantes mexicanos durante la pandemia, se identificaron diversas investigaciones que visibilizaron problemáticas socioemocionales: malestares, inconformidad y estrés por la mala comunicación con profesores o clases cargadas de tareas sin retroalimentación; problemas para dormir; disfunción social en la actividad diaria, malestares psicósomáticos y síntomas depresivos, particularmente en las mujeres, así como ansiedad en los hombres; miedo, enojo, sensación de pérdida de control, tristeza, desorganización, sensación de encierro, aburrimiento, frustración y ansiedad, que pudieron desencadenar ideación y conductas suicidas; por último, casos de estrés, preocupación, depresión y tristeza en los que las amistades y los profesores fueron de gran ayuda para disminuir la angustia, ansiedad y desmotivación (Miguel, 2020; Santana et al., 2020; González et al., 2020; Mercado et al., 2021; Pérez et al., 2020; González, 2020; Corona & González, 2021; Erosa et al., 2021; Arellanez et al., 2021; Lemus & Garay, 2022).

Dichas problemáticas se reflejaron en distintos contextos del país, ya que la imposibilidad de asistir a los espacios escolares modificó la rutina de los estudiantes —quienes en algunos casos vieron afectada su salud física y emocional por la falta de motivación y de actividad física— así como por los largos periodos que pasaban frente a dispositivos tecnológicos ante el ajuste emergente que hicieron las universidades con la finalidad de no interrumpir las trayectorias escolares (Niño et al., 2021).

En una segunda revisión de estudios sobre la pospandemia, se identificaron investigaciones que visibilizaron las afectaciones socioemocionales provocadas por la pandemia, las cuales se agudizaron con el regreso a la presencialidad, como la depresión, la ansiedad, la incertidumbre y el estrés, así como los problemas de sociabilidad y adaptabilidad (Torres et al., 2022; Mar-Aldana et al., 2023; Domínguez, 2023; Casanova & Trejo, 2023; Chávez-Valenzuela et al., 2024).

Estos estudios coinciden en que, entre las causas principales que generaron afectaciones socioemocionales a los estudiantes, destacan el aspecto económico, con una lenta recuperación en los entornos familiares, y la falta de tiempo de los estudiantes para trabajar y estudiar, debido a las complicaciones que la movilidad urbana representaba para trasladarse a los campus universitarios, además de los gastos de transporte y comida fuera de casa, sobre todo para los estudiantes foráneos, así como la organización y saturación de asignaturas virtuales y presenciales que se traslapaban, lo que provocó agotamiento entre los estudiantes. Incluso se habla del aparente incremento de estudiantes que trabajan y estudian, por lo que el prototipo de joven que asiste a las aulas en el posconfinamiento se ha transformado.

En suma, estas investigaciones visibilizan diversos factores que afectaron el ámbito socioemocional de los jóvenes estudiantes de diferentes universidades públicas del país, problema que continuó en la presencialidad, con particularidades según la zona geográfica, el tipo de universidad y el perfil académico de los estudiantes mexicanos.

Metodología

Debido al interés por conocer las experiencias de estudiantes universitarios durante y después de la pandemia, se realizó una investigación de carácter cualitativo-longitudinal, con un enfoque metodológico-hermenéutico, lo que permitió comprender cambios, permanencias, retos, necesidades y problemáticas de estudiantes durante un año, en el que transitaron de sesiones remotas a un retorno gradual a las aulas y, finalmente, retomaron las actividades presenciales después de un periodo que se prolongó hasta por más de tres años, en el caso del sureste de México.

Para ello, se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes de las seis áreas académicas de la uv campus Xalapa, mediante un seguimiento a 15 estudiantes durante un año. Es importante enfatizar que no se buscó una representatividad estadística, pero sí se consideraron diversos elementos para el desarrollo del estudio, como el equilibrio entre hombres y mujeres, así como la pertenencia a diferentes zonas de origen y semestres (véase la Tabla 1).

Tabla 1
Sujetos de estudio

Fuente: Elaboración propia.

SUJETO (CÓDIGO) ¹	SEXO	EDAD	ÁREAS ACADÉMICAS ²	LICENCIATURA	SEMESTRE	ORIGEN
MC1	M	22	CS	Médico Cirujano	Octavo	Xalapa
QC	F	19	CS	Químico Clínico	Segundo	Misantla
CA	M	22	TC	Ciencias Atmosféricas	Octavo	Xalapa
T1	F	21	AR	Teatro	Sexto	Oaxaca
T2	M	20	AR	Teatro	Segundo	Xalapa
AE	M	21	EAD	Administración	Octavo	Minatitlán
MC2	M	25	CS	Médico Cirujano	Octavo	Xalapa
AQ	F	21	TC	Arquitectura	Sexto	Xalapa
AG	F	22	HM	Arqueología	Cuarto	Veracruz
LI1	F	22	HM	Lengua Inglesa	Cuarto	Coatepec
OD	F	21	CS	Odontología	Sexto	Xalapa
LI2	F	22	HM	Lengua Inglesa y Pedagogía	Décimo	Xalapa
IA	M	20	CBA	Ingeniero Agrónomo	Sexto	Tlalnelhuayocan
B1	F	19	CBA	Biología	Segundo	Veracruz
B2	F	21	CBA	Biología	Sexto	Cardel

El proceso de acercamiento a los sujetos de estudio consistió en diversas estrategias: 1) publicación de un cartel digital en las redes sociales Facebook y Twitter, 2) visita a los campus de las diferentes áreas académicas e 3) invitación de manera directa.

Para la realización de las entrevistas se diseñaron y pilotearon dos guiones con preguntas que consideraban cinco categorías: 1) Características personales y condiciones socioeconómicas, 2) Acceso a la tecnología y habilidades digitales, 3) Actividades escolares y modalidades tecnológicas,

4) Medidas preventivas ante la pandemia por COVID-19 y expectativas pospandemia y 5) Hibridación en la educación superior después de la pandemia.

En la primera etapa se entrevistó a los 15 estudiantes durante las clases híbridas en la última etapa de la pandemia (de marzo a mayo de 2022); se les cuestionó sobre las repercusiones económicas y familiares del encierro obligatorio, así como acerca de las consecuencias de que las clases fueran remotas de emergencia. La segunda etapa se efectuó con el mismo grupo de estudiantes (de marzo a mayo de 2023); durante ésta, se les plantearon preguntas acerca de sus experiencias personales y escolares durante el regreso a las clases presenciales, su situación familiar, el proceso de adaptación y los apoyos institucionales recibidos.

Para el análisis de la información se utilizó el *software* MAXQDA para la codificación y segmentación de testimonios. Se utilizó la técnica de saturación; es decir, el número de entrevistas se determinó en el momento en que la información fue repetitiva, lo cual se demostró en la segunda etapa de entrevistas. Es importante enfatizar que el tema de las experiencias y problemáticas socioemocionales durante las dos etapas fue sustancial en la vida de los estudiantes.

Resultados

La mayoría de los estudiantes confirmó que solicitaron apoyo psicológico a diversos departamentos de la UV, pues durante la pandemia presentaron problemas psicoemocionales como depresión y ansiedad debido al aislamiento, las carencias económicas y el estrés por la sobrecarga académica en la modalidad virtual. Así lo expresaron algunos estudiantes: “Llegué a padecer depresión en 2020, tuve que ir a terapia unos meses porque me di cuenta que estaba deprimido” (MC1, 25 años, Comunicación personal); “Tuve ansiedad muy grande porque hay cosas que no puedes controlar ... hubo un momento en el que casi toda mi familia estuvo enferma” (QC, 19 años, Comunicación personal).

Gran parte de ellos reconoció que contó con algunos apoyos por parte de la universidad (administrativos, económicos, sanitarios y de atención psico-emocional), pero casi todos consideraron que no fueron suficientes ni eficientes; especialmente, señalaron que el apoyo psicológico no les ayudó e incluso que su rendimiento académico se vio afectado. Varios estudiantes indicaron que no había suficientes profesionales para dar asesoría y que el apoyo ofrecido por la UV sólo les daba derecho a cierto número de sesiones, pues el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU)² estaba muy saturado. Asimismo, cerraron los Centros Centinelas³ y las sesiones eran en línea, lo cual, por un lado, orilló a los estudiantes a buscar ayuda de forma privada, y por el otro, dejó sin atender a estudiantes de escasos recursos con problemas graves de ansiedad y depresión.

Por este motivo, durante el 2023, la UV reforzó proyectos para atender las problemáticas socioemocionales de los estudiantes como los de atención psicológica, educación para la salud integral, orientación psicopedagógica, talleres o conferencias sobre salud mental, adicciones y campañas de salud sexual (UV, 2023), con la intención de atender las problemáticas socioemocionales de los estudiantes de las diferentes regiones y para prevenir la prolongación de dichas problemáticas al retornar a la modalidad presencial.

Es importante enfatizar que, en el regreso escalonado a la universidad, diversos estudiantes reconocieron que les costó trabajo volver a acostumbrarse a la presencialidad, ya que varios sintieron nerviosismo por volver a los espacios y convivir con los compañeros. Algunos comentarios fueron: “Al principio, sí fue algo complicado porque pues ya estaba acostumbrado desde la comodidad

de mi casa, a pesar de que trabajaba, pues sí, como que sentía mayor comodidad” (CA, 23 años, Comunicación personal); “Tenía mucho tiempo de no estar frente a grupo; de no estar conviviendo o estar experimentando con demás gente, cosa que, pues al final del día, siento que fui pudiendo controlar, pero sí hubo muchos cambios que tuve que hacer en mi persona para que ese tipo de cosas no me rebasaran” (B2, 20 años, Comunicación personal).

También hay que destacar que las mujeres presentaron un mayor desgaste emocional y situaciones de ansiedad y depresión ante la escasa sociabilidad, la poca retroalimentación docente y la presión de aprender contenidos complejos sin utilizar estrategias educativas prácticas. Incluso, algunas comentaron que el regreso a la presencialidad fue complicado, debido a la carga de labores domésticas que asumieron durante el encierro sanitario, aunque se mostraron positivas por volver a convivir con sus compañeros.

Una vez que el retorno a la presencialidad fue definitivo, la mayoría de los estudiantes expresaron sentirse más contentos y resaltaron que era indispensable la sociabilidad y la práctica de los conocimientos vistos en clase para su desarrollo profesional. Les gustó tener mayor organización y más exigencia en sus asignaturas, aunque les fue difícil cumplir con los horarios, ya que había pase de lista y sentían cierto temor de reprobar por faltas. No obstante, hubo una notable satisfacción por volver a las aulas.

Para estudiantes de las áreas de ciencias de la salud, ciencias biológico-agropecuarias, y técnica fue indispensable la formación con prácticas (de laboratorio o de campo). Señalaron que hubo rezagos y limitaciones durante la pandemia para llevar a cabo dichas prácticas, los cuales influyeron en la desmotivación y frustración. Algunos estudiantes se mostraron preocupados respecto al “tiempo perdido” en las clases virtuales e híbridas, por lo que consideraron indispensable tomar cursos adicionales, tal como expresó un estudiante de Biología: “Fue como esa frustración de estoy siendo un biólogo de mentiras (risa), porque no estoy aprendiendo como debería de aprender” (B2, 20 años, Comunicación personal). De la misma forma, diversos estudiantes de otras áreas académicas comentaron la misma inquietud:

Fueron cuatro semestres de actuación, entonces ya cuando regresamos, ya son cosas prácticas, ya un montaje; entonces, ya se supone que deberíamos, que debemos aplicar lo que “aprendimos” en actuación. (T1, 22 años, Comunicación personal)

Pues yo creo que hay mayor práctica, antes todo era como muy subjetivo, digámoslo así, ... muy teórico, muy explicado y como que uno no tenía la experiencia de trabajar en cosas de estaciones meteorológicas, o trabajar con el material que es de instrumental meteorológico. (CA, 23 años, Comunicación personal)

Pues, en línea, no me gustaba porque siento que, uno no aprende todo; y dos, pues muchas veces el alumno finge que lo hace, pero ya llegando con el paciente oralmente, ves el nerviosismo. No es lo mismo tratar un plástico que tratar una persona ... yo siento que, saliendo de la escuela, voy a tener que tomar unos cursos extra, porque pues en pandemia no se aprendió sobre algunos temas como se debían aprender. (OD, 22 años, Comunicación personal)

En el retorno, los estudiantes manifestaron una percepción generalizada en cuanto a la mejora en la comunicación con sus docentes y sus compañeros. Señalaron que muchos de sus profesores

nunca pudieron adaptarse a la educación a distancia, lo que afectó la retroalimentación y sus procesos de enseñanza. Coincidieron en que la comunicación presencial con sus docentes mejoró, ya que no dependían de la conexión a internet; su confianza aumentó y ya no tienen miedo de expresar sus dudas con profesores y compañeros de clase. Algunas de las opiniones manifestadas sobre el tema fueron:

Creo que mejoró, le digo, porque esa interacción, tener enfrente al docente, que explique muchas más cosas de lo que algunos docentes explicaban en la modalidad en línea, pues sí mejoró mucho en lo que uno puede llegar a aprender. (MC1, 23 años, Comunicación personal)

Si algo no queda claro, tienes la confianza de preguntar de forma presencial y resolver tus dudas, o plantear alguna cuestión que quieras discutir de manera privada con el maestro, pero que consideres que no se puede resolver a través de un mensaje, entonces siento que, hasta cierto punto, la comunicación mejoró. (OD, 22 años, Comunicación personal)

Como aprendimos en nuestro cuarto, no en un foro o con nuestros compañeros, pues sí, tuvimos que retomar todo el principio, reconocer el espacio, reconocer el compañero, cómo caminas en un foro, cómo es la presencia escénica, cómo hablas, cómo hacer todo de nuevo, porque nos acostumbramos a hacerlo frente a una cámara y es muy, muy distinto, ahí nos dimos cuenta de que sí fue completamente distinta la dinámica. (T1, 22 años, Comunicación personal)

Siento que es mejor porque es algo que ya está ahí, que, si se me ocurre una pregunta en ese instante, lo hago ahorita o lo voy a buscar, o espero o así. No estoy dependiendo de si se envió o no el mensaje, si le habrá llegado, si lo habrá visto o no. (IA, 21 años, Comunicación personal)

Al experimentar las diferencias entre la modalidad virtual y la presencial en la educación superior, casi todos los estudiantes reconocieron que su plan de estudios era muy exigente y con muchas actividades, lo que implicaba tener que dedicarle tiempo completo a su carrera. Diversos estudiantes señalaron que la presencialidad los obligó a cumplir horarios a los que frecuentemente era difícil apegarse en su rutina cotidiana, sobre todo por el tráfico de la ciudad o porque estaban supeditados a la disponibilidad y las condiciones particulares de sus profesores o sus facultades, lo que les generó estrés y ansiedad, particularmente a los estudiantes foráneos. Así se expresó uno de ellos sobre estas adversidades: “Sí es un poco más exigente estar en persona que en línea, porque hay que viajar, hay que prepararse para venir a la escuela, utilizar los uniformes, desplazarse ahora que hemos vuelto a los hospitales, lo mismo, entonces, creo que en esa parte sí me ha exigido un poco más” (MC1, 26 años, Comunicación personal).

Incluso, varios estudiantes se quejaron de la falta de materiales para realizar sus prácticas, por lo que ellos debían cubrir esos gastos, cuestión que también les aquejó, esto entonces afectó su situación económica. Los condicionantes mencionados impidieron que los estudiantes obtuvieran las calificaciones deseadas. En respuesta, la universidad creó planes de apoyo para la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, los cuales han consistido en varios tipos de becas, como las de transporte, y estímulos dirigidos a estudiantes con un destacado desempeño académico, artístico o deportivo. Asimismo, se disminuyeron las cuotas de inscripción, se donaron tabletas electrónicas y se proporcionó apoyo a estudiantes con discapacidad, entre otros (UV, 2022).

En suma, gran parte de los estudiantes presentaron emociones negativas, sobre todo de miedo, ira, preocupación y frustración, razón por la cual la mayoría solicitó apoyo psicológico, ya sea a la UV o a especialistas privados, y recibieron atención al respecto, aunque haya sido parcialmente. En contraste, otros lograron mantener una cierta estabilidad emocional que les permitió continuar con sus estudios y automotivarse; sólo una de las informantes abandonó la carrera como consecuencia del retorno presencial. Sin embargo, varios estudiantes reconocieron que su rendimiento académico bajó con el regreso a las actividades presenciales debido al desgaste mental, los trastornos psicológicos y los problemas sociales que sufrió la mayoría, en buena parte ocasionados por el aislamiento y la ansiedad prevalecientes durante la crisis sanitaria, los cuales se reflejaron en la pospandemia.

Conclusiones

A poco más de dos años de que las actividades escolares retornaron a los espacios universitarios de manera presencial, aún se publican estudios acerca de las repercusiones que los actores educativos (estudiantes y académicos) han enfrentado tras un ajuste emergente y los cambios que se suscitaron en la vida cotidiana. Con la intención de sumar a los datos que se han reportado en los años recientes, en este trabajo se presentan los resultados de un grupo de jóvenes universitarios del sureste de México sobre las experiencias socioemocionales percibidas durante el posconfinamiento.

Los resultados hacen evidentes diversas experiencias y problemáticas socioemocionales que sufrieron los estudiantes; algunos se sentían desgastados por el largo periodo en que sólo hubo clases virtuales o híbridas (marzo 2020-agosto 2022), en tanto que otros enfrentaron problemas de sociabilidad y readaptación a las clases en sus campus de la universidad, después de un periodo tan prolongado de aislamiento. En la mayoría de sus relatos se refieren a síntomas relacionados con la depresión, la ansiedad y el estrés; es decir, los estragos de los problemas socioemocionales siguen afectando a la población estudiantil, tanto en el ámbito personal como en el universitario, pero con más agudeza.

En suma, los testimonios de estos jóvenes universitarios nos llevan a la reflexión de que no estamos preparados para enfrentar cambios sociales y adversidades de esta naturaleza, por lo que se considera urgente ocuparse del asunto y seguir creando programas y estrategias de apoyo psicológico en las instituciones de educación superior (IES), orientadas a atender a los universitarios y a fortalecer sus habilidades socioemocionales. De acuerdo con la Ley General de Educación Superior (2021), en su artículo 7 fracción IX, es importante que en las IES se fomente el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes, lo cual contempla “el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (p. 5).

Las condiciones del cambio climático, los temas derivados de la inseguridad, el creciente problema de la falta de agua, las condiciones regionales asociadas a aspectos como los sismos, las altas y bajas temperaturas, e inclusive los altos problemas de movilidad y violencia que se presentan en las zonas metropolitanas de México son un recordatorio de las diversas crisis que las universidades deben afrontar. Son problemáticas que podrían llevarnos a un siguiente encierro y, nuevamente, a la necesidad de cambiar nuestras prácticas educativas y formas de concebir la educación como un todo.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Informe de la encuesta nacional COVID-19: La comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/Informe_COVID19.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2023). *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por COVID-19*. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-07/La_responsabilidad_social_de_las_IES_mexicanas_durante_la_pandemia_por_COVID-19.pdf
- Arellano, J., Beltrán, L., Romero, E., Cortés, E., & Ruiz, M. (2021). Datos de la encuesta estilos de vida saludables en el contexto de la contingencia por covid-19 en adultos-jóvenes veracruzanos. *Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, (11), 41-51. <https://doi.org/10.25009/uvs.v0i11.2784>
- Casanova, H. (2020). Presentación. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). UNAM
- Casanova, H. & Trejo, J. (coords.). (2023). *Educación, conocimiento e innovación* (Tomo 10). UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-decad-a-covid-en-mexico-los-desafios-de-la-pandemia-desde-las-ciencias-sociales-y-las-humanidades-educacion-conocimiento-e-innovacion>
- Corona, D., & González, J. (2021). Interacciones en el ecosistema comunicativo ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATX. *Diálogos sobre educación: temas actuales de investigación educativa*, (22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.903>
- Chávez-Valenzuela, M., Bautista-Jacobo, A., Hoyos-Ruiz, G., Ogarrio-Perkins, C., Vázquez-Bautista, M., & Salas-Hoyos, A. (2024). Estado emocional en pospandemia en estudiantes de Cultura Física y Deporte: Diferencias según sexo. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio-diciembre, 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.8>
- Domínguez, F. (2023). Narrativas universitarias. Testimonios de estudiantes del noroeste de México durante el retorno a las aulas posconfinamiento. *InMediaciones de la Comunicación*, 18(2), 165-180. <https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3513>
- Erosa, E., Guzmán, J., & Villaseñor, M. (2021). *Efectos de la pandemia del COVID-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos* [Reporte final de investigación]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1405.pdf>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González-Jaime, N., Tejeda-Alcantara, A., Espinosa-Méndez, C., & Ontiveros-Hernández, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. *SciELO Preprints*, 1-17. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Lemus, M. & Garay, L. (2022). Hacia una agenda para el post confinamiento. En M. Lemus & L. Garay (coords.), *Viviendo en las aulas digitales: Una agenda para el postconfinamiento* (pp. 121-126). Fontamara.
- Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. (20 de abril de 2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Mar-Aldana, S., Barraza-Macías, A., Rodríguez-López, M., & Pesqueira-Leal, L. (2023). Estrés pospandemia ante el regreso a clases en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1673>
- Mercado, R., Guiot, M., Montero, D., & Hernández, M. (2021). *Reporte sobre la experiencia de los estudiantes de la Facultad de Psicología de Xalapa sobre la enseñanza remota de emergencia durante el ciclo agosto 2020-enero 2021*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/ciies/files/2021/08/reporte-facultad-estudiantes-16-de-julio.pdf>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo [Número especial]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Niño, S., Castellanos-Ramírez, J., & Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/app/ver.php?id=20>
- Poy, L. (2021). Universitarios enfrentan el ciclo escolar con ansiedad y crisis. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/21/politica/universitarios-enfrentan-el-ciclo-escolar-con-ansiedad-y-crisis/>
- Pérez, A., Estrada, C., & Estrada, C. (2020). Estado emocional en alumnos de nivel superior de universidades públicas/privadas tras la contingencia del SARS COV2. *Revista RedCA*, 3(8), 182-192. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15483>
- Rodríguez, J. (2022). *Contagio Cyborg: ¿qué queda a la educación crítica en un mundo digital?* IPECAL Libros Libres. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/handle/CLACSO/168964>

- Santana, M., de Luna, L., Lozano, E., & Hermosillo, A. (2020). Exploración del riesgo de suicidio en estudiantes universitarios mexicanos durante el aislamiento social por COVID-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 9(18), 54-72. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v9i18.15582>
- Torres, G., Zetina, C., & Juárez, S. (2022). La afectación emocional causada por el COVID en estudiantes del área de salud. *Interconectando Saberes*, (14), 65-72. <https://doi.org/10.25009/is.v0i14.2769>
- Universidad Veracruzana. (2022). *Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad. En pro de la inclusión, justicia y equidad.* <https://www.uv.mx/sdi/files/2022/09/Plan-de-apoyos.pdf>
- Universidad Veracruzana (2023). *2º informe de labores 2022-2023. Por una transformación integral.* <https://www.uv.mx/documentos/files/2023/09/2o-Informe-de-Labores-2022-2023-Digital.pdf>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Belykh, A., & Jiménez-Vásquez, M. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1), 91-106. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>
- Constante, A., & Torres, J. (coords.). (2021). *COVID: distopía educativa.* Torres Asociados.
- López, R., Hernández, D., & Ceballos, G. (2022). Experiencias personales y escolares de los jóvenes de la Universidad Veracruzana durante la contingencia sanitaria por la COVID-19. En M. Lemus & L. Garay (coords.), *Viviendo en las aulas digitales. Una agenda para el post confinamiento* (pp. 41-60). Fontamara
- López, R., Hernández, D., & Ortega, J. (coords.) (2021). *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19.* Biblioteca Digital de Humanidades. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2021/11/Libros-Educacio%CC%81n-y-contingencia.pdf>

SEMBLANZAS

Gerardo Yorhendi Ceballos Marín. Maestro en Producción Editorial por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana. Actualmente es egresado del Doctorado en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de interés son: educación superior, estudiantes universitarios y trayectorias juveniles.

Rocío López González. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Es investigadora y coordinadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONAHCYT, Nivel 1. Sus líneas de interés son: educación superior, estudiantes universitarios, tecnologías digitales, trayectorias juveniles.

Fernando de Jesús Domínguez Pozos. Doctor en Investigación Educativa y especialista en Estudios de Opinión por la Universidad Veracruzana. Comunicólogo por la Universidad de Xalapa. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONAHCYT, Nivel 1. Es autor del libro *Jóvenes universitari@s enredad@s*, editado por la UABC (2023). Sus líneas de interés son: jóvenes universitarios, redes sociales digitales, cultura digital, educación superior y participación ciudadana.

¹ Artes (AR), Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CBA), Ciencias de la Salud (CS), Económico-Administrativa (EAD), Humanidades (HM) y Técnica (TC).

² Es una entidad de la UV enfocada a promover la salud y la inclusión en la comunidad estudiantil, ofrece diversos servicios para fomentar la prevención y la atención integral de la salud, así como estilos de vida saludables.

³ Los Centros Centinelas se ubican en diferentes campus de la UV, para el desarrollo de competencias sociales e individuales a través de acciones para mejorar la salud y los estilos de vida.

Imaginarios de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento

Imaginaries of University Students Regarding the Hybrid Education Model for the Post-Confinement Period

Miguel Ángel Hernández Alvarado

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

miguel_hernandez@ceide.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-4336>

María de los Ángeles Gutiérrez Lovera

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

anns225r@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8255-7807>

Víctor Jesús Rendón Cazales

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

victor_rendon@ceide.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>

Mario Alberto Benavides Lara

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

mario_benavides@ceide.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4507-2078>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.241



RESUMEN

La educación remota de emergencia (ERE) fue una forma de aplicar y entender la educación en los hogares durante la pandemia por COVID-19. El retorno a los espacios físicos generó incertidumbre y representó un reto educativo. En este contexto se realizó la investigación “Perspectivas y prospectivas de docentes y estudiantes de la UNAM durante la pandemia por COVID-19”¹ con el fin de conocer las experiencias de actores educativos en la ERE y sus expectativas ante el retorno a la presencialidad. Para la obtención y el análisis de los datos se empleó un acercamiento cualitativo centrado en conocer anticipaciones y vivencias a través de grupos focales cuyos integrantes eran estudiantes de licenciatura. En los resultados se identificaron

Imaginarios de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento • 71

Miguel Ángel Hernández, María de los Ángeles Gutiérrez, Víctor Jesús Rendón, Mario Alberto Benavides.

DIDAC 85 (enero-junio 2025): 71-80 https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.233 • Creative Commons 4.0

diversas perspectivas, las cuales quedaron representadas en “imaginarios” (conjuntos de imágenes anticipadas sobre la escuela pospandemia), algunos de éstos abordaron los diseños para la vida escolar. De este tema, unos episodios comunicativos abordaron la idea del modelo híbrido. Sobre este modelo, el estudiantado esperaba que permitiera una organización de contenidos y actividades educativas de forma segura en la pospandemia.

Palabras clave: Prospectiva; Estudiantes; Educación Universitaria; Educación Semipresencial.

ABSTRACT

Remote Emergency Education (REE) was a way of applying and understanding home-based education during the COVID-19 pandemic. The return to physical spaces generated uncertainty and represented an educational challenge. In this context, the research “Perspectives and prospects of teachers and students of the UNAM during the pandemic by COVID-19” was carried out to learn about educational actors’ experiences in the REE and their expectations before their return to physical spaces. A qualitative approach was used to obtain and analyze the data, focusing on anticipations and experiences through focus groups whose members were undergraduate students. In the results, several perspectives were identified and represented in “imaginaries,” and some addressed the school life designs. From this topic, some communicative episodes addressed the idea of the hybrid model. The students anticipated that this model would facilitate a safe organization of educational content and activities in the post-pandemic period.

Keywords: *Prospective; Students; University Education; Blended Education.*

Fecha de recepción: 25/06/2024

Fecha de aceptación: 11/11/2024

Introducción

El confinamiento por COVID-19 representó una experiencia social que trastocó la vida pública en las diferentes esferas de la vida social, así como la privacidad, intimidad y subjetividad de las personas que lo vivieron. Quienes estudiaban durante ese tiempo experimentaron un cambio en las actividades escolares, migraron de la presencialidad cara a cara a una educación remota de emergencia (ERE), caracterizada por el aprendizaje basado en los hogares (Li, 2021).

Durante casi dos años se implementaron estas prácticas educativas en situación de distanciamiento social y confinamiento; no obstante, había que tener presente que el retorno a los espacios físicos en las escuelas era inminente. Así, para mediados del año 2021, el Sistema Educativo Nacional mexicano inició un retorno diferenciado y escalonado en los distintos niveles educativos. Este contexto estuvo marcado por la incertidumbre y las expectativas sobre cómo podría ser el regreso a las aulas.

Debido a la disrupción consecuente de la experiencia del confinamiento se realizaron adecuaciones escolares emergentes y reajustes en las dinámicas sociales. Ante esto, el presente trabajo busca responder la pregunta: “¿Cómo se imaginan los estudiantes universitarios que podría ser la vida escolar después de la pandemia?”. Para su ejecución, se convocó a estudiantes a participar en una sesión de trabajo en la que reflexionaran sobre las experiencias, perspectivas y prospectivas que configuraron la “nueva normalidad posconfinamiento”.

Algunos imaginaban que la escuela sería distinta, al igual que la movilidad, los espacios de trabajo y la convivencia. Pensaban que surgirían cambios en sus interacciones, sus recursos e inclusive en la estructura didáctica. Esto dio origen a la elaboración de imaginarios sobre lo escolar.

Éstos representan lo que los estudiantes pensaban acerca de cómo sería la vida después de la pandemia. Se denominaron “Diseños para la vida escolar”, y aluden a aquellas “formas, disposiciones y arreglos tecno-pedagógicos que pudieran tener las actividades de enseñanza y aprendizaje en el retorno a las instalaciones físicas” (Coordinación de Universidad Abierta y Educación Digital [CUAIEED], 2023b, p. 33). Son diseños imaginados, no implementados, que los estudiantes crearon a partir de la experiencia y el conocimiento sobre otras situaciones similares referidas a la modalidad presencial, la información en los medios de comunicación y las inferencias a las que llegaron según sus formaciones disciplinares. Los diseños incluyeron la organización de los grupos, propuestas con respecto al modelo educativo, interacciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar y el papel de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje, entre otras cosas.

Uno de los diseños imaginados para la educación en la pospandemia fue la figuración del modelo híbrido de educación. En este texto, cuando hablamos de híbrido nos referimos a la integración de mediaciones digitales en la planeación, el desarrollo, el sostenimiento y la evaluación de procesos formativos. Herrera y Montero (2021) mencionan que estas mediaciones “está[n] modificando los escenarios educativos, a sus participantes, los formatos, recursos didácticos y las modalidades de organización en el tiempo y en el espacio” (p. 10), y se considera que el uso compuesto de lo presencial y lo digital proporciona un conjunto de habilidades y conocimientos pedagógicos útiles en la pospandemia.

Las ideas sobre estos diseños se han registrado en diversos estudios (Jiménez, 2022; CUAIEED, 2022, 2023b; Larrañaga & Ortega, 2023). Algunos de ellos presentan información sobre los conocimientos de nivel licenciatura y de cómo los universitarios se imaginaban reiteradamente “arreglos y formas de organización de las clases e interacciones conformando prácticas presenciales cara a cara en una situación de posconfinamiento” (CUAIEED, 2023b, p. 64).

Por su parte, Jiménez (2022) afirma que estos arreglos responden a “nuevos procesos educativos que promueven un traslado desde la educación presencial tradicional hacia nuevas formas de educación mediadas por internet, y con ello, a una educación híbrida al ampliar la diversidad de formas digitales de acceso a la educación” (p. 7). Se deduce que, a partir de algunos de los imaginarios más comunes, los estudiantes esperaban un momento de transición para adaptarse a “los nuevos formatos escolares, la organización de los grupos, la articulación de actividades, la integración de diferentes tecnologías, la convivencia, la adecuación de las instalaciones, entre otras” (CUAIEED, 2023b, p. 35).

Cabe resaltar que los “diseños” presentados son respuestas de jóvenes universitarios que pertenecen a una generación en constante interacción con las tecnologías, siendo éstas uno de sus referentes. Ésta, denominada por Feixa (2000) como “la generación @”, se caracteriza por su afinidad hacia las TIC, el distanciamiento de las normas preestablecidas y la eliminación de los obstáculos de las fronteras culturales. Esto devela la relevancia de conocer las expectativas y prospectivas escolares pospandemia de esta generación, así como la influencia de sus experiencias del confinamiento en los “diseños” sobre la escuela, ya que enriquecen los matices y expresiones pedagógicas que esbozan un futuro educativo con diferentes posibilidades.

Metodología

El proceder metodológico se orientó al acercamiento con estudiantes de nivel licenciatura de la UNAM, a sus vivencias durante la contingencia por COVID-19 y sus anticipaciones en la transición a la pospandemia. La diversidad y complejidad de las vivencias enmarcadas en este fenómeno social requirió de un acercamiento cualitativo.

La metodología cualitativa es una herramienta que coadyuva en la comprensión profunda de la subjetividad y la cotidianidad del mundo social, el cual, como lo afirma Baz (1998) “consiste en tramas de significaciones desde las cuales se teje la experiencia humana” (p. 58). Además, facilita recuperar los procesos sociales vividos, recobrando los espacios vacíos de la realidad mediante las narrativas y los discursos de los participantes. En el caso del estudio que se comparte, se trabajó con el análisis de información obtenida en grupos focales, con la intención de adentrarse en las experiencias de los estudiantes y ofrecer una perspectiva rica y detallada (Álvarez-Gayou, 2003), lo que permitió explorar aquello que el estudiantado visualizaba como “escuela en la pospandemia”; concepto que engloba aspiraciones y desafíos de una generación en un punto de inflexión histórico.

La muestra del estudio se obtuvo mediante la técnica de “bola de nieve” (Naderifar et al., 2017), primero se invitó a docentes de la universidad por correo electrónico, quienes a su vez exhortaron a sus estudiantes a participar. Los estudiantes que aceptaron fueron convocados a una sesión informativa. Posteriormente, se organizaron los grupos focales en los que participaron 48 docentes y 150 estudiantes tanto de bachillerato como de distintas licenciaturas y áreas del conocimiento. Cabe destacar que no se priorizó ningún área del conocimiento sobre otra y que las sesiones se realizaron a distancia a través de Zoom.

En el caso de los estudiantes, se contó con la participación de 69 de bachillerato y 81 de licenciatura, un total de 12 grupos focales con una duración de 3 horas cada uno. Los grupos se organizaron con base en la disponibilidad horaria y nivel educativo de los estudiantes. Durante la sesión, la primera parte consistió (1:30 h) en realizar una actividad en Google Drive, en un documento individual de Word que se utilizó como lienzo para representar mediante imágenes, fotografías, textos o dibujos, las experiencias durante la pandemia. Y en la segunda mitad se desarrolló un diálogo a partir de dos preguntas detonadoras: “¿Cuáles son sus expectativas acerca del regreso a las actividades presenciales?, y ¿Cómo se imaginan que van a ser las actividades académicas en las instalaciones de la universidad cuando las condiciones lo permitan?” (CUAIEED, 2023b, p. 17).

En este artículo se presentan los resultados de la segunda parte de la sesión y el análisis de las perspectivas de los estudiantes sobre el regreso a las actividades presenciales en la pospandemia. Para llevar a cabo el análisis, se utilizó una hoja de cálculo adaptada para el análisis cualitativo (Kalman & Rendón, 2016) al mapear los discursos de los integrantes. Se diseñaron columnas para representar el grupo, la pregunta y los participantes anonimizados. Posteriormente, se transcribieron las sesiones mediante una serie de códigos para representar aspectos lingüísticos, paralingüísticos y pragmáticos (Anexo 1). Una vez hecha la transcripción se llevó a cabo el análisis profundo de los datos, éste se realizó por etapas y niveles, e implicó la elaboración de categorías de diferente tipo (Hahn, 2008; Miles et al., 2014).

Las categorías se desarrollaron de forma inductiva a partir de la clasificación y el etiquetado de los datos. Las primeras etiquetas fueron aquellas que se encontraban de forma más estrecha con el discurso expresado textualmente (descriptores); a partir de esta categorización, se agruparon las que tenían características similares en cuanto al significado de las participaciones y el tipo de actos comunicativos que expresaban (categorías intermedias); y finalmente, desde la agrupación y el patrón discursivo se realizaron etiquetas que hacían referencia a conceptos y sustantivos (categorías teóricas) (CUAIEED, 2023b).

En el análisis de resultados se definieron diez categorías: 1) Diseños de la vida escolar; 2) Cuidado de la salud; 3) Zona de transición imaginada; 4) Significado sobre el aprendizaje; 5) Convivencia entre jóvenes; 6) Significado sobre la enseñanza; 7) Diseños para el mundo laboral; 8) Habitar

la UNAM; 9) Rituales estudiantiles; y 10) Aspectos institucionales que modifican la trayectoria escolar (CUAIEED, 2023b). Dentro de éstas, destacó la categoría “Diseños para la vida escolar”, identificada por el estudiantado de licenciatura, en comparación con el de bachillerato, como un elemento clave en la educación superior para el posconfinamiento. Esta categoría tuvo un total de 63 episodios comunicativos (CUAIEED, 2023b).

La riqueza de los datos favoreció la apreciación de que, dentro de estos 63 episodios comunicativos, se abordó el tema del modelo híbrido con distintos grados de profundidad. Además, se expresaron expectativas sobre el posconfinamiento; esto nos permitió advertir la percepción estudiantil con respecto a las adecuaciones y adaptaciones tecnológicas enfocadas a la educación que coadyuvarían en la mejora del aprendizaje. Al mismo tiempo, se dedujeron distintas oportunidades en la configuración de los grupos, horarios y modos de concretar el modelo híbrido, el cual fue discutido por los participantes en cuanto a sus posibilidades y desafíos en su implementación; a su vez, ellos mostraron una visión del impacto de este modelo en el entorno educativo.

Análisis

La categoría “Diseños para la vida escolar” integra imaginarios del estudiantado universitario expresados en expectativas y prospectivas respecto al retorno a las actividades presenciales en los espacios escolares. Estos diseños plantean alternativas en las que se podría organizar la actividad educativa tomando en cuenta las características de la educación presencial y las de la educación mediada digitalmente y a la distancia.

Los “diseños”, remiten a los modelos sociotécnicos imaginados para la actividad educativa en la pospandemia. En ellos, las y los participantes hacen referencia al tipo de actividades, formas de organización e interacciones en el ámbito escolar; el uso de espacios y herramientas para el aprendizaje, así como a las formas de evaluación que se realizarían. Para este artículo, sólo se rastrearon aquellas que hicieron referencia al modelo híbrido de educación universitaria.

Para el retorno y ante la gran cantidad de estudiantes inscritos en la mayoría de las escuelas y facultades de la UNAM, el estudiantado consideró viable reducir el aforo en las aulas a través de la implementación de un modelo híbrido; esta medida fue presentada como una alternativa para evitar contagios de COVID-19. Al respecto, Victoria ², una estudiante de Psicología comentó lo siguiente:

igual en cuanto (x)³ al: este::: al espacio ¡ah! hay salones que son muy muy reducidos (.) y ahí estábamos quince personas (.) entonces::: aún haciéndolo híbrido (.) esta::: parte de ir:: por ejemplo la mitad serían (.) siete ocho personas eh:: en un espacio muy reducido y que no tiene la::: adecuada ventilación (.) entonces pues también los (x) salones no dan como: las condiciones a veces (.) para:: que::: se pueda tener como la sana distancia y::: (x) pues se tenga la seguridad de que vas a estar bien aun con tus medidas de protección (.) am::: igual::: me preocuparía un poco o sea: veo razonable:: y viable la parte híbrida de tomar clases:: presenciales en línea (.) pero me preocuparía un poco en cómo se:: organizarían los contenidos (.) porque::: puede ser que::: en un: punto (.) eh::: el profesor ya no::: (x) tenga con claridad si: ese tema ya: (x) lo revisó con (x) nosotros o si fue con el otro o:: (x) se salten como pequeños detalles (.) que quizá::: en un futuro pueden ser esenciales ¿no?. (Estudiante, comunicación personal)

Como se aprecia en este comentario, las características de los salones y la cantidad de estudiantes se pensaban como condiciones de riesgo; por lo que un cambio en la manera de organizar el aula se consideraba conveniente. En este caso, el modelo híbrido se planteaba como alternativa preventiva, no sin antes advertir ciertas dificultades que implicaría este modelo; por ejemplo, el reto de la distribución y asignación de los espacios, el seguimiento de las medidas de protección sanitarias, así como la organización de los contenidos curriculares. Esta perspectiva de “hibridez” hace eco de lo que mencionan Andreoli (2021) y Bossolasco et al. (2024) al referirse a ésta como el uso integrado de diversos recursos y formatos combinados en una sola experiencia.

En el contexto de la educación híbrida, la organización de los grupos fue un aspecto crucial para los estudiantes que participaron en el estudio. En el caso de la gestión de los contenidos, ésta se consideraba esencial para evitar duplicaciones o lagunas en el aprendizaje. Las narrativas de los estudiantes reflejaron una preocupación compartida: “¿Cómo lograr una distribución equitativa de los recursos y contenidos?”.

En las respuestas de los estudiantes hubo una tendencia a considerar este modelo híbrido con la característica de contar con un componente rotativo entre los espacios presenciales y digitales, así como entre diferentes estudiantes. En este sentido, Elisa, una estudiante de Odontología, comentó lo siguiente:

que tal vez: no sé:: planifiquen un plan: en que: (.) tal vez no (x) este:: no llenen los salones (.) con todos los alumnos sino que::: (.) más bien ajá no (x) todas las aulas sino que a un grupo le toque un día::: luego al otro grupo::: otros días::: y así como que:: (x) sepan: (.) que sea como (x) híbrido perdón (.) y::: eso es lo que yo esperaría (.) mientras ¿no? mientras (.) como que::: (x) está más tranquila la situación (.) esperaría que fuera un sistema híbrido (.) y::: este::: pero::: que si fuera::: obligatorio los días ir porque::: luego pasa que:: dicen es que no es obligatorio ir por ejemplo en la primaria:: digo en la secundaria de mi hermana (.) es igual híbrido (.) y::: un día van unos niños y los que no quieren ir pues no van entonces se complica mucho la comunicación porque el profesor (.) está en el aula y también está con su celular entonces (.) no sabe ni a quién voltear a ver luego se corta o sea hay muchísimos problemas cuando::: (x) es bueno quién va:: pues vaya y quién no pues no vaya porque pues así no se::: (.) hay una mala comunicación cuando es así (.) (Estudiante, comunicación personal)

Como se aprecia en este fragmento, la estudiante planteó un modelo híbrido en donde existiría una rotación de espacios y personas. Comentó las dificultades para implementar este modelo debido a la comunicación presencial y a la distancia que se tienen que dar de forma simultánea y lo que implicaría esto para los docentes. Por ejemplo, se comentó la complicación de la distribución de los alumnos en por lo menos dos grupos; los problemas de la comunicación simultánea entre los docentes con los dos grupos (presencial y a distancia); así como los problemas que pudieran generarse por las características y condiciones de los dispositivos tecnológicos y la conectividad que podría entorpecer la comunicación.

Se reconoce que los comentarios de los estudiantes se basaron en experiencias que ya existían en otros lugares, como ocurría en la educación básica, en lo que habían leído de otras partes del mundo, así como lo que pasaba en otras facultades de la UNAM en donde ya habían regresado a la presencialidad.

Otras de las características del modelo híbrido, que las y los estudiantes imaginaban, son las que se asocian al tipo de carrera que cursaban, las asignaturas y principales actividades de la disciplina. Al respecto, los participantes imaginaban que se tendría especial atención a las asignaturas prácticas en la organización de horarios. Se descubrió una concepción del conocimiento (producto de la organización escolar) que dividiría a las materias teóricas de las materias prácticas. Acerca de esto, Sara, estudiante de Nutriología, comentó lo siguiente:

que sí necesitamos acudir (.) y que sí a lo mejor hay carreras que son muy prácticas (.) y que sí necesitamos hacer actividades (.) eh como laboratorios y cosas así (.) pero siento que ahorita sí sería muy riesgoso (.) y pues sí ahorita podríamos evitarlo (.) nada más estar yendo por pequeños grupos (.) pues creo que sería lo más factible para todos. (Estudiante, comunicación personal)

Los estudiantes creían que esta forma de organización híbrida, según la carrera y el tipo de actividades, favorecería el retorno por su eficiencia e impacto didáctico, pues el estudiantado no contaba en sus hogares con los espacios y los recursos necesarios para llevar a cabo prácticas, tanto de laboratorio como clínicas, ni actividades deportivas, entre otras.

Además, contribuirían al cuidado de la salud de los estudiantes, debido al beneficio personal y académico que representan estas actividades en la experiencia educativa pospandemia, y sostener este modelo atendería a la centralidad de la trayectoria estudiantil, como lo mencionan Bossolasco et al. (2024).

Conclusiones

La experiencia del confinamiento por la pandemia de COVID-19 impactó a los estudiantes de nivel licenciatura con respecto a sus expectativas y prospectivas ante el retorno a la presencialidad escolar. Ellas y ellos formularon anticipaciones acerca de las implementaciones y estrategias educativas pospandemia; a éstas se les denominó “Diseños para la vida escolar”. Uno de estos diseños fue acerca del modelo híbrido.

El análisis cualitativo del estudio permitió evidenciar que, desde los imaginarios de los estudiantes, el modelo híbrido escolar permitiría replantear los espacios y las prácticas escolares tradicionales como una estrategia educativa para la pospandemia. Esto implicaría una reorganización del aula, los laboratorios y las clínicas, y para llevarlo a cabo se requeriría de una distribución estratégica de tiempos y recursos.

El estudiantado de licenciatura también describió que era necesario planificar el retorno de forma colaborativa entre docentes, estudiantes y autoridades institucionales: que se debería de tomar en cuenta la dificultad de impartir una (o varias) clase(s) de forma virtual y presencial. Se consideró que esta propuesta de hibridez representaría un reto para las y los docentes y las instituciones escolares, pues tendrían que estar pendientes de diversas situaciones técnicas y pedagógicas, lo cual implicaría un esfuerzo extra por parte del profesorado. Otra dificultad a tomar en cuenta era la de los recursos institucionales, factor crítico de las condiciones estructurales de los planteles de educación superior.

Las y los estudiantes propusieron, desde un panorama de incertidumbre, ideas acerca del concepto de modelo híbrido; comentaron que debían llevarse a cabo adecuaciones en los espacios, horarios y recursos institucionales, planteamientos que surgieron de la influencia de sus experiencias durante el confinamiento.

Al regresar a la presencialidad, las escuelas y facultades de la UNAM implementaron medidas de seguridad sanitaria en los espacios escolares; por ejemplo, la higiene de manos y el distanciamiento. Cabe mencionar que algunas de éstas ya no se aplican. En cuanto a las sesiones de clase, primero fueron por turnos y escalonadas; posteriormente, se realizaron con reducción de tiempo e híbridas; y, por último, se retomó mayoritariamente la presencialidad.

En algunos casos, el modelo híbrido se ha mantenido como una estrategia emergente ante nuevos brotes o contagios, o por circunstancias que obstaculizan el desarrollo de las sesiones en las instalaciones, como paros o cierre de escuelas. Cabe reconocer que en la pospandemia no se han aplicado los imaginarios estudiantiles del modelo híbrido como estrategia sostenida en la UNAM, pero tampoco se han descartado. El modelo híbrido se realiza con apertura por parte del profesorado y el estudiantado universitarios como una muestra de la buena disposición hacia la mediación digital de lo escolar sincrónico como un aprendizaje pedagógico de la universidad en la pospandemia.

El estudiantado consideraba que otro beneficio de la modalidad híbrida es la economía de tiempo, ya que, al impartir clases desde casa, se podrían ocupar los tiempos de trayectos en otras actividades. Como afirman Iparraguirre et al. (2023), estas ventajas cobrarían relevancia por “su flexibilidad y adaptabilidad ... y el alto nivel de aceptación que presenta por parte de estudiantes” (p.6).

A pesar de la crítica y prospectiva, los estudiantes manifestaron estar conscientes de las limitaciones que implica llevar a cabo un modelo híbrido. Por tanto, después de considerar los imaginarios del estudiantado, en los que cabría una situación distinta y el modelo híbrido realmente sería una posibilidad, resulta importante indagar en futuros estudios la viabilidad de las implementaciones llevadas a cabo para este retorno, así como revisar los cambios de distancia entre la realidad escolar en la universidad y los imaginarios esperados por el estudiantado.

Y aunque pueda pensarse que la pandemia fue un tiempo de aprendizaje pedagógico para las instituciones educativas, algunos de los supuestos y experiencias que generó siguen relegados, entre ellos la valoración estudiantil del modelo híbrido como estrategia pedagógica viable. Se considera importante que este modelo educativo sea reconocido como una posibilidad académica más allá de una estrategia remedial, dados los beneficios que representa en cuanto a organización escolar y cuidados frente a las exigencias de la presencialidad pospandemia.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1252>
- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Bossolasco, M., Carreras, M., Torres C., & Chieche, A. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de pospandemia. *Praxis educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (2023a). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (2023b). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales. Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaed.unam.mx/descargas/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf
- Feixa, C. (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas (Col)*, (13), 75-91. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_13/13_6F_Generacionlajuventud.PDF
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide* [Hacer investigación cualitativa usando su computadora: una guía práctica]. SAGE

- Herrera, A. & Montero, C. (2021). *La hibridualidad en educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Hidridualidad_b.pdf
- Iparraguirre, J., Salazar, I., Luis, N., & Ríos, P. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>
- Jiménez, V. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 10(2), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>
- Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Larrañaga, M. & Ortega, M. (2022). El modelo híbrido en la pandemia desde el punto de vista de los estudiantes de la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos. *UMR Management Review*, 7(2), 1-9. <https://doi.org/10.18583/umr.v7i2.201>
- Li, J. (2021). University Students'home-Based Learning Engagement in the Synchronous Online Course: The Perspective of Educational Ecology [Participación del aprendizaje en casa de estudiantes universitarios en el curso en línea sincrónico: la perspectiva de la ecología educativa]. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(2), 17-31. <https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2021038947>
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* [Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de métodos] (3ra ed.). SAGE.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. [Muestreo en bola de nieve: un método de muestreo intencionado en investigación cualitativa. Avances en el desarrollo de la educación médica] *Strides in development of medical education*. 14(3). <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>

SEMBLANZAS

Miguel Ángel Hernández Alvarado. Doctor en Educación por la Universidad Intercontinental, maestro y licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Especialista en Desarrollo Humano y en temas de evaluación educativa, formación en docencia universitaria, intervenciones remediales para el aprendizaje y didáctica. Se ha desarrollado como docente a nivel superior y del posgrado en áreas de psicología, psicopedagogía y educación. Actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Análisis del Conocimiento en Educación en la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE), de la UNAM.

María de los Ángeles Gutiérrez Lovera. Psicóloga Social egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana y actualmente cursa la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Su trabajo se ha centrado en el análisis de fenómenos educativos e institucionales. Asimismo, ha participado en el diseño y la ejecución de proyectos de investigación, así como en el análisis de datos cualitativos. Sus áreas de interés abarcan la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo con docentes, estudiantes y juventudes, así como los desafíos sociales contemporáneos, como la migración haitiana.

Victor Jesús Rendón Cazales. Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Especialista en temas relacionados con prácticas sociales de lectura y escritura, cultura digital, desarrollo profesional docente y vinculación entre educación formal y no formal. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y tiene publicaciones relacionadas con la apropiación de tecnologías digitales en ámbitos educativos.

Mario Alberto Benavides Lara. Licenciado y maestro en Pedagogía por la UNAM, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en la UAM Xochimilco. Cuenta con experiencia de 15 años en los distintos niveles de la educación formal, así como en ámbitos de la educación no formal. Autor y coautor de varios artículos y capítulos de libros en educación. Experiencia en el diseño y la implementación de estrategias de intervención educativa, acompañamiento docente, políticas educativas, formación ciudadana, didáctica de las ciencias sociales y evaluación curricular. Interesado en conocer y aportar en el conocimiento de los docentes y su acercamiento a la cultura científica y académica.

Anexo 1
Códigos utilizados en la transcripción

La siguiente tabla presenta una simplificación de los códigos de transcripción que se utilizaron para el presente artículo. Los códigos en extenso fueron elaborados a partir de la adaptación de Bassi (2015) y Jefferson (1984). Éstos se encuentran en el siguiente documento: *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM* (CUAIEED, 2023a, pp. 19-22).

SÍMBOLO	Uso
(.)	Indica una micro pausa de menos de un segundo.
(x)	Indica una duda o tartamudeo.
:	Indica una elongación del sonido de alguna palabra. Dependiendo su extensión es el número que se repite.
¿?	Indica una pregunta o aumento de tono (no necesariamente una pregunta).

¹ La investigación derivó en dos informes: CUAIEED (2023a). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM* y CUAIEED (2023b). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales. Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento*

¹ Los nombres presentados fueron cambiados por pseudónimos para proteger la identidad de las y los estudiantes que participaron en los grupos de trabajo.

³ La transcripción que se presenta para mostrar el discurso de los participantes es una adaptación de Bassi, 2015 y Jefferson, 1984; para más información consultar https://cuaed.unam.mx/descargas/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf

Desafíos de la convivencia: experiencias del antes y después del confinamiento en un colegio público

Challenges of Coexistence: Before and After Experiences of Confinement in a Public School

Edgar Fernando Caballero Hernández

UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS

ecaballero@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-4593>

Magnolia Ríos Parra

UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS

magnolia.rios@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7211-2936>

Miguel Alejandro Barreto Cruz

UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS

miguel.barreto@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7067>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.242



RESUMEN

El presente artículo muestra la caracterización que surgió al contrastar las situaciones que inciden en la convivencia escolar en una institución educativa de Medellín, Colombia, en el año 2022, con respecto al año 2019, en el marco del posconfinamiento por COVID-19; para ello, se llevó a cabo un análisis histórico de los cambios en la dinámica escolar tras el regreso a la presencialidad total, lo que permitió comprender las causas de dichos cambios y enfocarse en estrategias orientadas a atenderlos.

Se implementó un enfoque mixto de investigación con diseño fenomenológico no experimental de tipo descriptivo: la población asistía a un colegio público en Medellín, y se tomó como muestra un grupo de estudiantes de noveno grado de bachillerato que afrontó un caso marcado de convivencia escolar. Los resultados del estudio evidenciaron un impacto significativo en el ámbito emocional de los estudiantes, lo cual derivó en la manifestación de comportamientos disruptivos que deterioraron la convivencia escolar. Dichas conductas estuvieron

estrechamente vinculadas con las dinámicas familiares, en particular, con las tensiones y los conflictos surgidos durante el periodo de confinamiento.

Palabras clave: Convivencia Escolar; Desarrollo Emocional; Factores Familiares; Posconfinamiento; Relación Familia-escuela.

ABSTRACT

This article shows the characterization that emerged when contrasting the situations that affect school coexistence in an educational institution in Medellin, Colombia, in the year 2022, concerning the year 2019, in the framework of the post-confinement by COVID-19; for that purpose, changes in the school dynamics after the return to total attendance were analyzed historically, which allowed understanding its causes and focusing on attention strategies to such manifestations.

A mixed research approach was implemented with a descriptive, non-experimental phenomenological design. The population attended a public school in Medellin, and the sample was made up of ninth-grade high school students who faced a marked case of school coexistence. The study's results showed a significant impact on the students' emotional sphere, which resulted in disruptive behaviors that deteriorated school coexistence. These behaviors were closely linked to family dynamics, particularly to the tensions and conflicts that arose during the period of confinement.

Keywords: School Coexistence; Emotional Development; Family Factors; Post-Confinement; Family-School Relationship.

Fecha de recepción: 15/06/2024

Fecha de aceptación: 20/09/2024

Introducción

La convivencia escolar constituye un aspecto fundamental en la realidad cotidiana del ámbito educativo, por lo que su monitoreo y regulación requieren la intervención constante de docentes, directivos y padres de familia. Sin embargo, este proceso se ve frecuentemente desafiado por factores externos que complican su gestión. Un ejemplo crítico de esto es el impacto global de la pandemia de COVID-19, que puso a prueba tanto a las instituciones educativas públicas como privadas y afectó a múltiples niveles del sistema educativo. Este panorama ha evidenciado la necesidad de realizar una profunda contextualización de las experiencias durante el confinamiento en el ámbito escolar colombiano, dado que las tensiones y transformaciones derivadas de la pandemia han reconfigurado las dinámicas de convivencia y las relaciones interpersonales dentro del espacio educativo.

El impacto de la pandemia por COVID-19 trajo consigo retos en las esferas social, económica, política y familiar a nivel global (UNESCO 2022); también el Banco Mundial (2020) presenta un panorama en el ámbito educativo en el que señala las consecuencias a corto, mediano y largo plazo; entre ellas, la deserción y el detrimento de la calidad de la educación; de ese modo, es claro que el confinamiento impactó de diversas formas el sistema educativo colombiano. Para hacer un breve recuento: en marzo de 2020 se llevó a cabo el cierre de las instituciones en todos los niveles, en el año 2021 se iniciaron clases con modelo de alternancia y en el año 2022 se normalizó la prestación del servicio educativo con presencialidad total. El regreso a las aulas presumía desafíos en cuanto a brechas en el conocimiento, pero el reto más apremiante no fue el académico; en su lugar, los aspectos emocional y social sufrieron alteraciones significativas, en contraste con lo que se conocía respecto al año 2019.

Estos desafíos se reflejan particularmente en una institución educativa pública de Medellín, la cual, de acuerdo con diálogos con maestros y coordinadores encargados de los procesos de convivencia escolar, se caracterizó por el aumento de casos que afectan la convivencia y conllevan a conflictos entre pares, un incremento importante de la violencia y el acoso escolar, la alteración del estado emocional de los estudiantes, así como la falta de motivación y disposición para realizar las actividades académicas. A su vez, lo anterior derivó en que se multiplicaran las consultas del docente orientador y los casos atendidos en la coordinación de convivencia, situación que dio origen a la presente investigación, cuyo objetivo general es el de comprender las situaciones que afectan la convivencia escolar en el marco del posconfinamiento por COVID-19 en los estudiantes de un colegio público de Medellín, Colombia, a través de los siguientes objetivos específicos: describir las situaciones que afectan la convivencia en el año 2022 en contraste con el año 2019 e identificar las causas de la afectación de la convivencia escolar desde la perspectiva de la población estudiantil analizada, todo ello para responder a la pregunta de investigación “¿Cuál es la influencia del confinamiento por la pandemia del COVID-19 en la convivencia escolar de los estudiantes de un colegio público de Medellín, Colombia?”.

En la mencionada institución, durante 2022 se aplicaron estrategias para atender el problema, las cuales consistieron en alianzas con entes gubernamentales locales como la Secretaría de Inclusión Social y Familia y el Instituto de Recreación y Deportes (INDER), la vinculación de dos profesionales de psicología y la realización de campañas por el buen trato, círculos dialógicos de resolución de conflictos y expresión de sentimientos, así como una semana por la paz y la convivencia; todo esto, sin escuchar profundamente a los estudiantes y sin que hubiera una mejoría evidente de la situación. De aquí la importancia de indagar sobre las causas del problema entre sus protagonistas, con el fin de hacer un mayor énfasis en aquéllas y en las alternativas de atención correspondientes, optimizando esfuerzos y recursos necesarios al momento de afrontar la problemática.

Ahora bien, el fenómeno que se manifiesta en la escuela no es más que un reflejo de lo social: investigaciones acerca del contexto español dan cuenta de un aumento del 47 % en los problemas de salud mental en menores de edad a causa de la pandemia (Asociación Española de Pediatría, 2022), mientras que en el entorno latinoamericano también se logró reconocer cómo, en la pospandemia, una de las principales tareas en el ámbito educativo es considerar la afectación de las habilidades socioemocionales y la forma en que aquélla incide en el aprendizaje y la convivencia (Troncoso, 2022). Además, Huaytalla (2023) realiza un estudio del aumento de la violencia escolar, en especial el *bullying* y *cyberbullying* durante el regreso a clases en 2022, mientras que otro estudio aborda la desconexión afectiva o la fragilidad vincular en las subjetividades de niños y adolescentes durante el confinamiento y su impacto a nivel escolar (Pascualetto et al., 2023). Éstas y otras investigaciones analizan de cerca un fenómeno social de destacada relevancia para quienes compartimos la labor educativa; por eso, en esta investigación se aterriza la representación de la problemática en una demostración estadística de dichos cambios a nivel convivencial y se ahonda en sus causas a través de las percepciones de los estudiantes.

A nivel metodológico, se abordan los registros de la coordinación de convivencia y se agrupan por categorías y subcategorías a través de descripciones de los hechos, en las que se utilizan conceptos como *disrupción escolar*, entendida como la ruptura brusca de la convivencia pacífica y del reglamento escolar (Gavotto, 2015) y *violencia escolar*, para hacer referencia a aquel comportamiento de los estudiantes cuya intención es causar daño a los compañeros o a sus pertenencias (Mena et al.,

2021); incidencias que originalmente estaban clasificadas como situaciones tipo I, II y III. Los registros del docente orientador se clasificaron como se observa en la sesión de resultados y para efectos del presente artículo se agruparon y sistematizaron en tablas de frecuencia para conservar las categorías iniciales establecidas por el docente orientador.

Metodología

La investigación se caracterizó por un enfoque mixto en el que se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos para abordar de manera integral el fenómeno de estudio. En lo cualitativo se optó por un diseño fenomenológico, con el cual se buscó comprender y describir la experiencia vivida de los participantes en relación con el fenómeno de la pandemia de COVID-19 y el retorno a las aulas, mientras que en lo cuantitativo se eligió un diseño no experimental de tipo descriptivo, lo que permitió medir los cambios generados en la convivencia por efectos del confinamiento desde un análisis univariado de la convivencia escolar.

A partir de la perspectiva cuantitativa se emplearon las siguientes técnicas: un análisis documental en el que se utilizó una matriz de análisis para sistematizar la información recolectada; además, se aplicó una encuesta con un cuestionario tipo Likert, diseñado para medir las actitudes, percepciones y opiniones de los participantes de manera estructurada y numérica. Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos mediante encuestas se utilizó la prueba de chi-cuadrado (X^2) debido a la naturaleza categórica de las variables y con el fin de evaluar la existencia de una asociación significativa entre las afectaciones emocionales y las conductas disruptivas; para esto, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis nula (H_0): no existe una relación significativa entre el impacto del confinamiento en las dinámicas familiares y el aumento de las conductas disruptivas en la escuela.
- Hipótesis alternativa (H_1): existe una relación significativa entre el impacto del confinamiento en las dinámicas familiares y el aumento de las conductas disruptivas en la escuela.

En cuanto a lo cualitativo, los instrumentos elegidos fueron entrevistas semiestructuradas; además, se organizaron grupos focales para profundizar en las perspectivas individuales y colectivas de los participantes.

A nivel general, se precisó de un enfoque mixto, dado que la parte cuantitativa fue útil para sistematizar y demostrar el aumento de los incidentes que alteran la convivencia, y la parte cualitativa ayudó a profundizar en las causas de los cambios en las actitudes y los comportamientos de los estudiantes.

Población y muestra

El contexto fue una institución educativa de carácter público que se ubica en el área metropolitana de Medellín, Colombia. Para el proceso investigativo se eligió un tipo de muestra por juicio (Mejía, 2000), para lo cual se consideraron estudiantes de un grupo que para el año 2022 presentaban un nivel tan elevado de problemas de convivencia que se involucró toda la comunidad educativa.

Los criterios de selección de la muestra de análisis están relacionados con aspectos de profundidad en el conocimiento del objeto de estudio (Mejía, 2000), por lo que se buscaron estudiantes que fueran protagonistas o testigos de un evento de violencia escolar ocurrido en el año 2022.

En consecuencia, los puntos de referencia para la selección de los participantes fueron:

- 10 estudiantes para el grupo focal;
- 36 estudiantes del noveno grado para tener una perspectiva general del problema;
- 2 profesionales con rol de coordinador de convivencia y el docente orientador;
- los estudiantes pueden tener entre 14 y 16 años sin distinción de sexo o etnia.

Respecto a los criterios de inclusión y exclusión, se integraron estudiantes que tuvieran mínimo dos años inscritos en la institución y que estuvieran cursando noveno grado en 2023, con la condición de que fueran conocedores de un caso de violencia escolar ocurrido en 2022. Se excluyeron estudiantes que fueran amigos cercanos de los protagonistas debido a que su perspectiva podría ser sesgada y poco objetiva.

Análisis de los datos

Para el procedimiento de análisis de la información se llevaron a cabo las siguientes fases:

- Definición de categorías de análisis: se diseñó una matriz categorial derivada de los registros del observador y un rastreo bibliográfico.
- Organización de códigos con categorías de análisis: en Atlas.ti se organizó la codificación desde las categorías centrales.
- Procesamiento en Atlas.ti: se cargaron los instrumentos aplicados con los códigos que se crearon en vista de la categorización.
- Procesamiento de datos cuantitativos: se realizó un análisis univariado, en el que se tuvo en cuenta la frecuencia de las situaciones de convivencia presentadas y la tendencia que se presentó en el retorno a clases en la pospandemia. En consecuencia, la variable de análisis fueron los problemas de convivencia escolar.
- Triangulaciones técnicas y actores: de acuerdo con los objetivos, se triangularon las técnicas aplicadas y los actores involucrados para identificar regularidades y asuntos emergentes.
- Triangulación teórica: se generó el análisis y la discusión con los datos desde referentes teóricos y con base en las categorías de análisis.
- Convergencia de los datos cualitativos y cuantitativos: éstos sirvieron para analizar el fenómeno de la violencia escolar, en tanto que se caracterizan los casos cuya ocurrencia ha aumentado estadísticamente, pero para alcanzar el objetivo general que vincula un ejercicio analítico, el dato numérico no era suficiente, así que pudo interpretarse mejor al ahondar en las causas desde los actores y retomar sus percepciones. En las entrevistas y los grupos focales se recogieron las experiencias que permitieron corroborar los datos numéricos. En general, los datos cuantitativos y cualitativos se usaron para dialogar y analizar el efecto de la pandemia en la convivencia escolar.

Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación se contó con el aval ético del Comité Regional de Ética de la Investigación (CREI) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Rectoría Antioquia–Chocó, que se encargó de respaldar la aplicación de las técnicas y consideró que existía un

“riesgo mínimo”, ya que si bien se abordó una problemática puntual que afrontaron los estudiantes en materia de convivencia, no se realizó una intervención de tipo psicosocial, sino que se aplicaron técnicas garantizando la confidencialidad y el uso académico de la información.

Resultados

Impacto del confinamiento en las dinámicas familiares

Durante el periodo de confinamiento, los estudiantes adoptaron la modalidad de educación virtual; para ello, convirtieron los entornos digitales en su nuevo espacio de aprendizaje. Este cambio abrupto en la modalidad educativa coincidió con alteraciones significativas en las dinámicas familiares, ya que el incremento del tiempo compartido dentro del hogar provocó una intensificación de tensiones en el núcleo familiar. La prolongada convivencia y la falta de espacios personales exacerbó conductas disruptivas que, en muchos casos, afectaron no sólo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su capacidad para adaptarse efectivamente al entorno virtual de aprendizaje:

- “Muchas veces para nosotros el colegio era un escape del entorno familiar en el que vivíamos y necesitábamos salir a distraernos”. (Comunicación personal, estudiante)
- “Gracias al inicio de la cuarentena, los padres cambiaron mucho sus actitudes, al estar encerrados expresaron de cierta manera ciertos sentimientos, tanto negativos como positivos”. (Comunicación personal, estudiante)

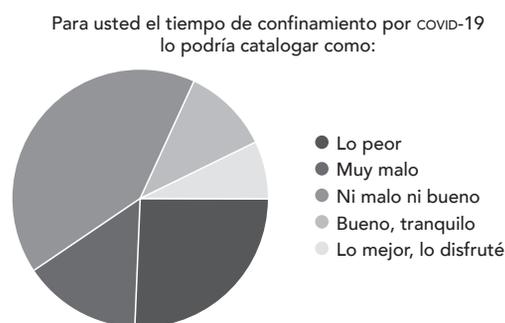
Esta alteración se evidencia en las respuestas de la encuesta, ya que los estudiantes consideran afectada la “calidad de las relaciones familiares”: un 40.7% (ver Figura 1) las califica como “muy malas” o “lo peor” y, si bien el dato no es predominante, sí resulta sintomático.

A su vez, al revisar las afirmaciones de los profesionales del colegio, y preguntarles ¿cuáles crees que son las causas que han provocado la alteración de la convivencia en la institución educativa después del confinamiento?, se encuentran expresiones como:

- “El trato de sus padres ... porque algunos estudiantes no se sentían escuchados por ellos o se sentían solos”. (Comunicación personal, docente orientador)
- “Pues para mí la causa está en la familia, mire cómo se los entregamos y mire cómo nos los devolvieron”. (Comunicación personal, coordinadora de convivencia)

Esto demuestra que, desde su perspectiva, una de las principales causas de la alteración en la convivencia en pospandemia son las condiciones sociofamiliares durante el confinamiento, éstas incidieron directamente en la forma en que volvieron a socializar en la escuela en el retorno a clases presenciales, tal y como lo relata la coordinadora: “Al momento del retorno total a la presencialidad hubo un aumento muy significativo de las situaciones de convivencia ... para mí la causa se puede encontrar en la familia” (Comunicación personal, coordinadora de convivencia).

Figura 1
Calidad de las relaciones familiares durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, los estudiantes refirieron durante el grupo focal, que las causas de dichos cambios se encuentran en “las familias, las redes sociales y la ruptura de las relaciones entre pares, y a traumas que hayan tenido durante la pandemia” (Comunicación personal, estudiante); desde los archivos del docente orientador, los conflictos en las relaciones familiares que pasaron de cero a ocho en 2022 se refieren a incidentes de manejo de la norma y las emociones o conflictos ocasionados por la mala convivencia, o por la separación de los padres.

A nivel general, los resultados evidencian que el confinamiento por COVID-19 generó alteraciones significativas en las dinámicas familiares, lo cual impactó la convivencia escolar tras el retorno a la presencialidad; es así que los estudiantes calificaron negativamente las relaciones familiares durante la cuarentena, lo que revela tensiones acumuladas en el hogar y permite determinar que el deterioro en las interacciones familiares se asocia con un aumento en las problemáticas de convivencia dentro de la escuela, donde las relaciones afectivas y sociales resultaron afectadas.

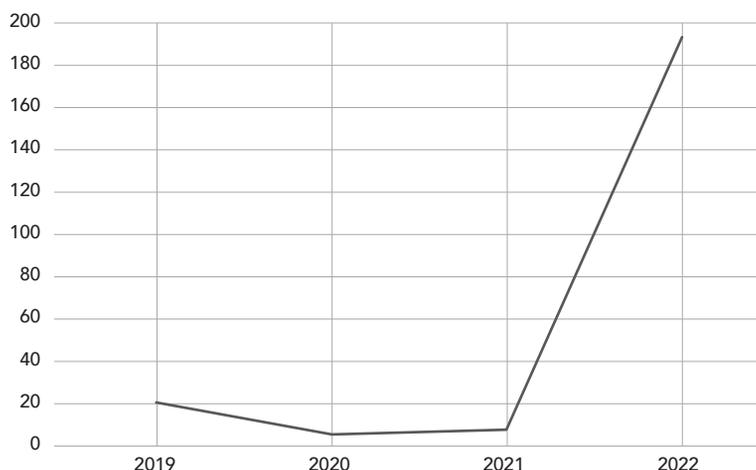
Lo anterior se refuerza desde la perspectiva de los docentes y la coordinación de convivencia: se encontró una correlación entre la calidad de las relaciones familiares y las dificultades de convivencia escolar; además, desde los relatos se profundiza en las vivencias de los estudiantes, quienes identifican las tensiones familiares, la ruptura de relaciones entre pares y los traumas generados durante la pandemia como factores clave en el deterioro de su comportamiento social. Entender la interacción entre los diferentes factores emocionales, sociales y familiares es fundamental para comprender el fenómeno estudiado.

Disrupción escolar

La categoría de convivencia escolar se registra en los casos de atención brindada por la coordinación de convivencia, a la que llegan aquellas situaciones que no han podido ser resueltas por medio del diálogo de la intervención del docente *in situ*.

En 2019, consignados en los archivos de la coordinadora de convivencia, se encontraron 19 incidentes registrados en los que intervino el comité escolar de convivencia, en contraste con 190 incidentes en la misma instancia en el año 2022, durante la jornada de la mañana, en la sede de bachillerato (ver Figura 2).

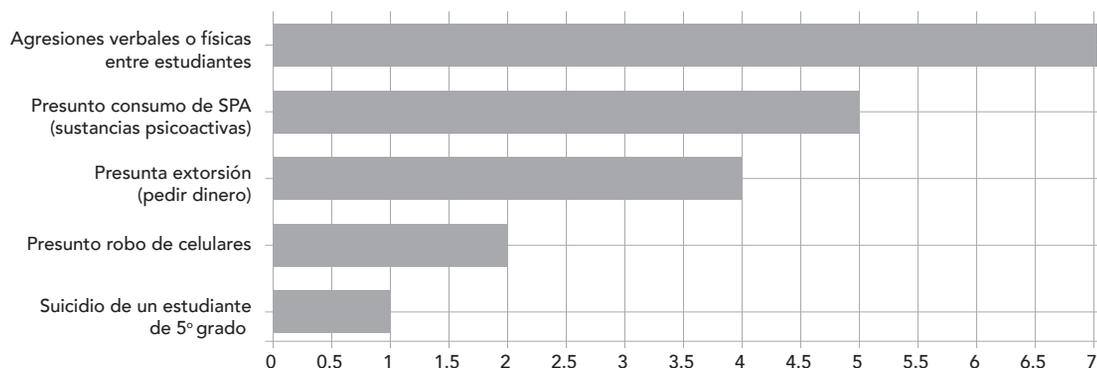
Figura 2
Incidencias en la convivencia escolar registradas entre 2019 y 2022



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica plantea un aumento de un 900 % en la variable de situaciones que alteran la convivencia, entre el año 2019 y el año 2022. A su vez, al revisar los detalles sobre el tipo de problemáticas presentadas en el año 2019 (ver Figura 3) se identifican diversos factores que podrían considerarse comunes en las incidencias que se presentan en el entorno escolar:

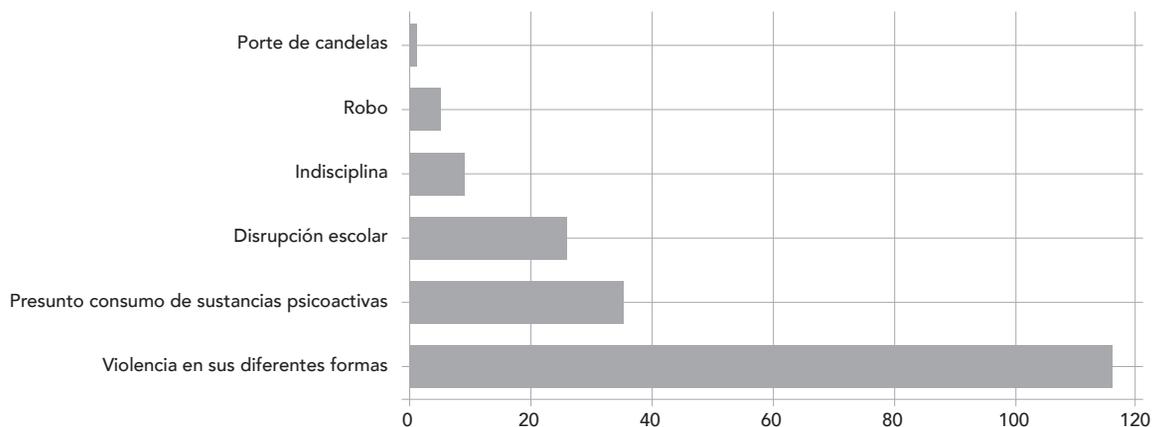
Figura 3
Incidencias en la convivencia escolar registradas en 2019



Fuente: Elaboración propia.

Ya para el año 2022 (ver Figura 4) se conservan las principales problemáticas, pero aumentó el número de situaciones de agresión en sus diferentes manifestaciones, ya que sumaron 116, y el consumo de sustancias psicoactivas pasó de 5 en 2019 a 35 en 2022.

Figura 4
Incidencias en la convivencia escolar registradas en 2022



Fuente: Elaboración propia.

En contraste con los datos de 2022, además de que se presenta un aumento evidente, se desglosan nuevas categorías; es así como la violencia escolar pasa de 7 casos en 2019 a 116 en 2022, y sus manifestaciones se exteriorizan en agresiones verbales o físicas entre estudiantes dentro y fuera de las instalaciones, así como en *bullying*, *cyberbullying*, agresiones verbales a docentes, daños a la infraestructura y juegos bruscos que terminan en agresiones físicas o lesiones a terceros.

El consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución educativa pasó de 5 casos en 2019 a 35 en 2022, algunos con venta dentro del plantel; al indagar sobre la causa del consumo de estas

sustancias, según la perspectiva de los estudiantes, se debe a que: “algún tercero influye de forma negativa en nosotros” (Comunicación personal, estudiante); “Drogas o alcohol por así decirlo, refugiarnos ahí por una realidad agobiante” (Comunicación personal, estudiante).

Los resultados obtenidos reflejan un incremento significativo en los casos de disrupción escolar, especialmente entre 2019 y 2022, lo que evidencia un claro deterioro en la convivencia escolar tras el confinamiento por COVID-19. Según esta perspectiva, los hallazgos son coherentes con el primer objetivo de la investigación, que busca describir las situaciones que afectaron la convivencia en 2022 en comparación con el año 2019, ya que el aumento del 900 % en las incidencias registradas es un indicador del impacto que tuvo el periodo de confinamiento y la transición de los estudiantes a la modalidad presencial.

La información encontrada en los registros muestra un incremento no sólo en el número de incidencias, sino también en la complejidad de éstas: en 2019 las problemáticas eran más manejables y comunes al entorno escolar, mientras que en 2022 se presentan nuevas manifestaciones de alteración en la convivencia escolar; así, tomando en cuenta los cambios en los tipos de disrupción, se identifican las causas de estas problemáticas y se alcanza el segundo objetivo específico de la investigación. A través de las voces de los estudiantes se hace evidente que factores externos, como la influencia negativa de otras personas, y situaciones internas, como la búsqueda de escape a una “realidad agobiante”, tuvieron una conexión directa con la categoría de disrupción escolar.

Así, los datos sugieren que el confinamiento no sólo afectó las dinámicas familiares, como se exploró en otros apartados, sino que también influyó en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones y comportamientos en el entorno escolar; en esa misma dirección, podría afirmarse que el aumento en la violencia y el consumo de sustancias puede interpretarse como una forma de canalizar la tensión acumulada durante el confinamiento, la cual, según los estudiantes, ha provocado secuelas psicológicas y emocionales en ellos y nos lleva a pensar en una educación que se preocupa por asuntos más allá de lo cognitivo.

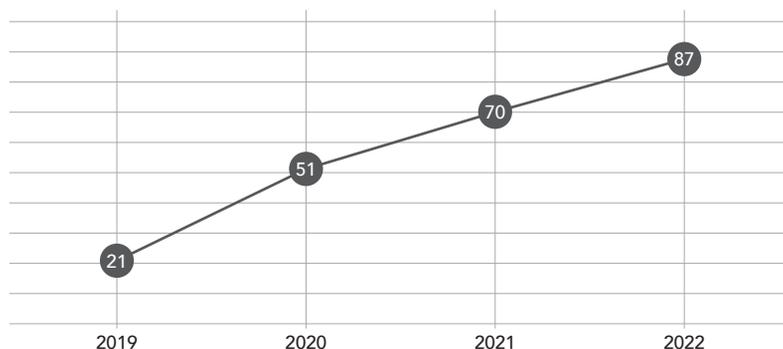
Afectación psicoemocional

De igual forma, en los diálogos de los estudiantes se observó un aumento de los problemas relacionados con la salud mental y emocional:

- “Se aumentó mucho los que son como más ... los problemas mentales, también por el encierro”. (Comunicación personal, estudiante)
- “Se notaron varios cambios como algunos compañeros más depresivos”. (Comunicación personal, estudiante)
- “Para mí una consecuencia fue que algunos dentro del aula estaban muy retraídos o solitarios y otros muy rebeldes”. (Comunicación personal, estudiante)

Lo anterior se ve reflejado en lo manifestado por el docente orientador en una entrevista: “en el primer semestre de 2022 hubo un disparo ... fue muy grande, nunca lo habíamos vivido, yo llevo 12, 13 años en el sistema educativo y en esos años yo nunca había tenido un año con tantas situaciones de convivencia y tan retadoras, de agresividad, de violencia entre ellos, situaciones de convivencia”. A su vez, indagando por las causas, al revisar los archivos del docente orientador, se atendieron 21 incidentes en 2019, en contraste con 87 incidentes en 2022 (ver Figura 5), lo que demuestra un aumento de la afectación emocional y los efectos psicológicos adversos a causa del distanciamiento social.

Figura 5
Registro de atención del docente orientador

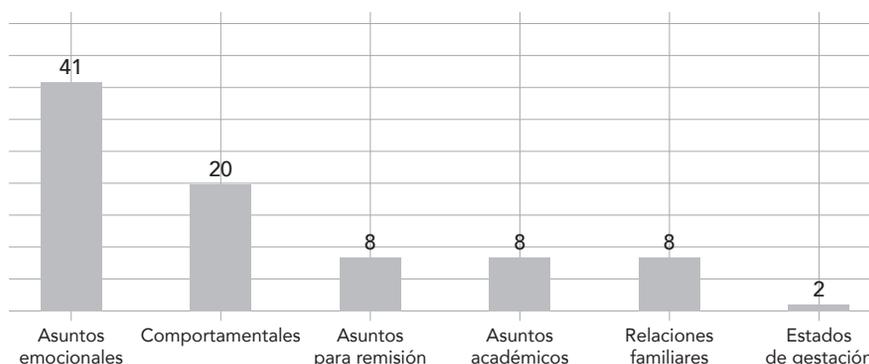


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la atención de incidencias por parte del docente orientador, se observa un incremento del 300% aproximadamente, al pasar de 21 en 2019 a 87 en 2022; la atención se brinda por remisión expresa de los docentes o en ocasiones los mismos estudiantes la solicitan, incluso en medio de crisis aparentemente de ansiedad o afectación emocional por rupturas de lazos afectivos.

Ahora bien, las incidencias atendidas por el docente orientador (Figura 6), se clasificaron de la siguiente manera: asuntos emocionales vinculados con estrés, ansiedad, miedos, depresión, autoestima o alteraciones propias del desarrollo emocional de los estudiantes; asuntos comportamentales que se relacionan con acciones disruptivas en el espacio escolar, como cuando un estudiante interrumpe una clase o altera el espacio académico con actitudes negativas hacia sus maestros o compañeros; asuntos para remisión, es decir, aquellas situaciones que no pueden resolverse desde el espacio de orientación escolar por su complejidad o que por sus características requieren la atención de un especialista u otro organismo, como el Comité de Convivencia Escolar; asuntos académicos, es decir, los que se derivan de las dificultades en el proceso de aprendizaje, como cuando el estudiante va perdiendo el año escolar o hay una disminución considerable en su rendimiento educativo; asuntos vinculados con las relaciones familiares que corresponden a consultas en las que se abordan las dificultades relacionales entre los padres de familia y sus hijos; por último, los embarazos en menores de edad, que requieren una ruta de atención integral.

Figura 6
Caracterización de las incidencias atendidas por el docente orientador



Fuente: Elaboración propia.

Los asuntos emocionales se refieren al estado anímico, como sentir angustia o depresión; la necesidad de adaptarse nuevamente al entorno social afectó a algunos estudiantes que incluso se sentían alterados al encarar el desorden y el ruido propios de la vida escolar, la inseguridad, el *bullying* o los temas relacionados con sus derechos sexuales y reproductivos, así como los conflictos relacionales y los asuntos vinculados con su historia de vida. Estos aspectos sujetos a consulta pasaron de 12 casos en 2019 a 41 en 2020, lo cual significa un aumento de casi el 240 %.

Los resultados sobre la afectación psicoemocional evidencian perjuicios notables en el bienestar emocional y mental de los estudiantes tras el confinamiento por COVID-19, lo que se conecta con el primer objetivo específico y enmarca las situaciones que afectaron la convivencia escolar. Esto queda demostrado con ese incremento del 300 % en las incidencias atendidas por el orientador, porcentaje que constituye un indicador contundente del deterioro de la salud mental y emocional de los estudiantes. A su vez, las voces de estos últimos refuerzan esta interpretación al señalar que el confinamiento generó mayores niveles de depresión, retraimiento social, rebeldía y ansiedad, factores que tienden a convertirse en una reacción en cadena en la que estos problemas se manifiestan en la dificultad para adaptarse nuevamente al entorno escolar y generan a su vez otros problemas de convivencia más agudos y complejos que antes del confinamiento.

También se distingue el cumplimiento del segundo objetivo específico, al identificar las causas de la afectación de la convivencia escolar; entre ellas, destacan el impacto del aislamiento prolongado, la ruptura de vínculos afectivos y el miedo o la incomodidad frente a la actividad social del entorno escolar. Cada uno de estos factores contribuyó a una mayor vulnerabilidad emocional en los estudiantes, expresada a través de diversas situaciones, como crisis de ansiedad, conflictos relacionales y dificultades para gestionar el estrés asociado con la vuelta a la presencialidad, todo ello confirmado con la cifra de incremento en las atenciones psicosociales en un 240 %. En esencia, este resultado sugiere que la pandemia no sólo impactó la convivencia escolar en términos de comportamiento externo, sino también en los procesos internos de los estudiantes, al afectar su capacidad para relacionarse de manera sana y efectiva con su entorno.

En consecuencia, los resultados obtenidos permiten comprender cómo la afectación psicoemocional constituye, con frecuencia, la base de las diferentes incidencias en la convivencia escolar identificadas en 2022; el confinamiento provocó en los estudiantes secuelas emocionales que, al no ser abordadas adecuadamente, derivaron en un aumento significativo de las situaciones de agresividad, los casos de violencia y los problemas de salud mental. Lo anterior refuerza la necesidad de contar con enfoques que consideren tanto las dimensiones sociales como emocionales de la convivencia escolar en el contexto pospandemia. Aún en la actualidad, se requiere pensar en procesos de formación integral en los que se contemple el contexto social y familiar de los estudiantes para buscar maneras de atender desde la escuela los problemas de salud mental.

Discusión

En los resultados se encuentran tres aspectos que representan desafíos o influyen en los procesos de convivencia escolar: las dinámicas familiares, la interrupción escolar y la afectación psicoemocional. Si bien se trata de elementos que son comunes en las dinámicas educativas, en este caso se reconoce una alteración palpable, producto del confinamiento por COVID-19; por esto, es importante reafirmar cómo la pandemia trajo consigo consecuencias que no pueden pasarse por alto en la escuela, tales como afectaciones en la calidad de vida y la salud mental (Ballena et al., 2021), dificultando

tades pedagógicas para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sáenz & López, 2021) y retos en las dinámicas sociofamiliares (Fernández et al., 2021), entre otras.

Por ello, se plantean aquí las principales tensiones identificadas como parte de los resultados. En primera instancia, hay que reconocer que la familia y todo lo que acontece en su interior influye respecto a la forma en que los estudiantes se relacionan con el entorno escolar, a su vez, no se puede ignorar que lo familiar tiene un rol protagónico para la formación de los hijos (Hurtado, 2020) y no se puede delegar toda la responsabilidad al respecto sobre la escuela, así se trate de asuntos académicos, puesto que la familia constituye un factor clave para éstos (Guerra & Parra, 2020). En esencia, las relaciones entre padres e hijos reflejan la forma en la que los estudiantes conviven entre sí en el espacio escolar, de ahí que pueda afirmarse que los estilos de crianza se encuentran estrechamente vinculados con la parte comportamental en la escuela (Zambrano et al., 2020; Reyes & Acuña, 2020).

A su vez, las situaciones de disrupción escolar pueden estar conectadas con lo familiar y el entorno social, y es claro que se han convertido en un desafío para el personal docente y directivo (Reyes & Acuña, 2020), que más allá de las metas educativas debe reflexionar sobre el tipo de personas que esperan formar. Entonces, es evidente que toda actitud o comportamiento disruptivo afecta de forma directa la convivencia (Saravi, 2023) y se requiere buscar alternativas más allá de lo punitivo para lograr que los estudiantes continúen de forma adecuada su trayectoria en el entorno escolar (López et al., 2024). Finalmente, no se trata de expulsar a aquellos que generen acciones disruptivas, sino de crear estrategias para que exista una convivencia que posibilite desarrollar el propósito para el cual existe la escuela; de ahí que cobre sentido contar con maestros que desarrollen la empatía o los valores necesarios para promover una cultura de paz entre los estudiantes (Barreto et al., 2023).

Es claro que atender aspectos psicoemocionales debe llevar a los educadores a reflexionar sobre la importancia de escuchar a sus estudiantes, puesto que esto no sólo influye en su salud emocional y los dispone hacia el aprendizaje, sino que también se ha comprobado que tener en cuenta sus opiniones tiene eficacia respecto a las apuestas formativas (Viehmann et al., 2024); al fin y al cabo, la salud mental y la convivencia están conectadas y son un fenómeno que se ha presentado en la educación pospandemia (Izquierdo & Ugarte, 2023): como afectaciones en el aspecto cognitivo de los estudiantes y manifestaciones en cambios de actitud (Calvachi, 2022), la falta de control emocional (Paredes, 2023) y problemas como el *bullying* emocional y psicológico, adjudicado al aislamiento y la falta de autorregulación emocional (Huaytalla, 2023).

A modo de cierre, si bien la investigación giró en torno a esa relación entre el impacto del confinamiento en las dinámicas familiares y el aumento de las conductas disruptivas en la escuela, es pertinente señalar que todo el contexto social y familiar termina por influir de manera directa sobre los procesos de convivencia en el entorno escolar, lo cual invita a fortalecer la relación desde ese vínculo, familia-escuela, para que los estudiantes puedan recibir una atención integral, que tome en cuenta los aspectos psicosociales pertinentes y todo aquello que les permita mantener relaciones con sus pares que permitan un ambiente propicio para los procesos de aprendizaje, y al mismo tiempo mantener una buena salud mental.

- Asociación Española de Pediatría. (2022). *Comunicado del Grupo de Trabajo Multidisciplinar sobre Salud Mental en la Infancia y Adolescencia*. Gabinete de prensa de AEP. https://www.aeped.es/sites/default/files/20220407_np_salud_mental_infancia_y_adolescencia.pdf
- Ballena, C. L., Cabrejos, L., Dávila, Y., Gonzáles, C. G., Mejía, G. E., Ramos, V., & Barboza, J. J. (2021). Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almazor Aguinaga Aserjo*, 14(1), 87-89. <http://dx.doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.904>
- Barreto, M., Arroyave, D., Estrada, C., & Mayorga, Y. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y Universidad de San Buenaventura.
- Calvachi Arias, A. C. (2022). *Desafíos en la construcción de la convivencia en la comunidad educativa preparatoria de la Unidad Educativa Luis Felipe Borja por el impacto de la pandemia COVID-19 en el periodo escolar 2021-2022*. Repositorio Institucional de la Universidad Central del Ecuador. (Tesis de maestría) <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/29922>
- Fernández, M. J., Pérez, L., & Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Gavotto Nogales, O. I. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 5(10). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/108>
- Guerra Muñoz, M. E., & Parra Dita, C. (2020). Familia: factor clave en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1758-1774. <https://www.redalyc.org/journal/290/29065286029/29065286029.pdf>
- Huaytalla Paredes, O. N. (2023). El *bullying* tras la pandemia originada por el COVID-19 en el Perú. *Ius Et Praxis*, 56(056), 61-80. <https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2023.n056.6006>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (44), 176-187. <https://www.researchgate.net/publication/350641002>
- Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de referencia*, (641). <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>
- López, V., Ortiz-Mallegas, S., Yañez-Urbina, C., & Silva Barreto, M. (2024). El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 132-149. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5374>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 1-16. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf
- Mena, A., Moret-Tatay, C., Xavier, C. E., & De Lima Argimón, I. I. (2021). Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *Eduspykhé. Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 106-127. <https://doi.org/10.57087/eduspykhe.v19i1.4380>
- Pascualetto, G., Dosio, M. A. & Franco, J. (2023). Avatares de los vínculos transferenciales en la pandemia COVID-19 y en la pospandemia. *Praxis educativa*, 27(1), enero - abril 2023, 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270113>
- Reyes, Y. & Acuña, J. (2020). Acoso escolar y disrupción del aprendizaje en estudiantes de la secundaria de Chilpancingo, México. *Revista Innova Educación*, 2(3), 413-430. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.003>
- Troncoso Araya, J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de pospandemia COVID-19. *Cuadernos de neuropsicología*, 16(1), 94-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232022000100094
- Viehmán, C. M., Peláez-Sánchez, I. C., & Velarde-Camaqui, D. (2024). La educación dialógica en la primaria y su relación con la educación ciudadana. *Didac*, (83), enero-junio, 39-46. https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.150
- Zambrano, M., Naranjo, I. & Amores, R. (2020). Efectos de la pandemia en la familia y en la sociedad ecuatoriana. *Res Non Verba*, 10(2), 115-135. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v10i2.417>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Alcover Bloch, E., Gatell Carbó, A., Balaguer Martínez, J. V., Pérez Porcuna, T., Salvadó Juncosa, O., Fortea Gimeno, E. & Álvarez García, P. (2023). Evolución de la salud mental infanto-juvenil en Catalunya en el contexto de la pandemia por la COVID-19 durante el curso escolar 2020-2021. *Anales de Pediatría* 1(9). <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.03.010>
- Bernard Cavero, O. (2020). La comunicación escuela-familia: Realidad y retos ante la pandemia COVID-19. En D. Caldevilla (coord.). *Unidos por la comunicación: Libro de Actas del*

- Congreso Internacional Latina de Comunicación Social 2020* (p. 30). Historia de los Sistemas Informativos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8592288>
- Bocanegra Acosta, H., & Herrera Castillo, C. (2018). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23(23). <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a36>
- Cajandilay Díaz, E. (2022). Estrategia PAMDDEC para la convivencia familiar en pandemia y post pandemia. *Tzhoecoen*, Enero– julio, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i1.2139>
- Castillo, A., Álava Rosado, D. F. & Pastrán Calles, F. R. (2023). Manejo conductual empleado por el docente para la convivencia y prevención de la violencia escolar. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (18), 159-173. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7980042>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Paulino Tognetta, L. R., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D. & Menares-Osmondón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educativa* (23). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Delgado Velesaca, T. V. & Álvarez Lozano, M. I. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019908>
- Fernández Ortega, S. J. (2021). Los procesos participativos para la mejora de la convivencia escolar desde una mirada. En Al. Vico-Bosch, L. Vega Caro & O. Buzón García (coords.). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*, 2467-2483 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8267230>
- Fuentes Fuentes, L. S., & Pérez Castro, L. M. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6773126>
- Litichever, L. & Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica*, (57), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8412927>
- Ministerio de Salud y Protección Social, Resolución número 385 del 12 de marzo de 2020. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>
- Ocupa Cabrera, H. G., Meneses La Riva, M. E., Fernández Bedoya, V. H., & Suyo Vega, J. A. (2023). Bullying and School Coexistence in the Return to Class of Primary School Students after the COVID-19 Pandemic: Evidence Collected in Peru. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 12(2), 148-156. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0038>
- Prieto, L. & Lozano, K. (2022). Bullying, una radiografía de la convivencia en las instituciones educativas de Colombia. Fundación Pares. <https://www.pares.com.co/post/bullying-una-radiograf%C3%ADa-de-la-convivencia-en-las-instituciones-educativas-de-colombia>
- Salcedo Escobar, Y. A. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- Sanz Ponce, J. R. & López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Savigliano, M. F. (2020). *Aprender en casa. El rol de los padres en la educación pospandemia*. [Trabajo final de graduación, Universidad Empresarial Siglo 21]. Repositorio Institucional Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/23524/TFG%20-%20Fernanda%20Savigliano.pdf?sequence=1>
- Toledo Araya, L. (2022). Educación en la pospandemia: el desafío de la escucha. *Revista Educación las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.235>
- Valverde Peralta, G., Pilamunga Asacata, D., Mora Alvarado, K. & García Juárez, H., Asacata, D. (2023). Análisis de las tipologías de agresividad y los efectos en la autoestima de niños. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (18). <https://zenodo.org/records/7901713>
- Vargas Ceseña, A. N., Chaparro Caso-López, A. A., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2021). La convivencia escolar y sus dimensiones: un mapeo sistemático de la literatura. En S. Olmos Migueláñez, F. J. Frutos Esteban, F. J. García Peñalvo, M. J. Rodríguez Conde, A. R. Bartolomé, & J. Salinas (Eds.), (2020). *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación. Retos de la educación post-pandemia* (88-90). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación y Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147495/IR ED21.pdf?sequence=1&>
- Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En G. Castro (comp.), *La visita inesperada. Escenas de Pandemia*. Teseo. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8106>

SEMBLANZAS

Edgar Fernando Caballero Hernández cursa la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Es asesor independiente de proyectos de grado y coautor de dos artículos.

Magnolia Ríos Parra cursa la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Es socióloga de la Universidad de Antioquia con especialización en Tecnologías por la Educación de la Universidad de Santander. Es maestra de aula en secundaria en el sector oficial y coautora de dos artículos de investigación en la línea de convivencia y prácticas educativas innovadoras.

Miguel Alejandro Barreto Cruz es profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Es administrador financiero, especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, magíster en Educación y doctor en Ciencias de la Educación. Es líder del Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas (GEIEP) y del Semillero de Investigación en Responsabilidad Social Educativa. Es integrante del Centro de Pensamiento Pedagógico y de la Red de Posgrados de Educación Latinoamericanos (REDPEEL). Es investigador en áreas de currículo, cultura de paz, responsabilidad social educativa e identidad misional.

La consejería alimentaria nutricional en experiencias simuladas. Lecciones que dejó la pandemia

Nutritional Food Counseling in Simulated Experiences. Lessons from the Pandemic

Daniela Verónica Martina Maldini

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

daniela_martina@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1022-0082>

Graciela Fabiana Scruzzi Pino

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

graciela.scruzzi@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3187-5112>

María Eugenia Eppens Quiroga

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

meeppens@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6043-0304>

Noelia Ángela Ruatta Costamagna

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

noelia.ruatta@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1685-0376>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.243



RESUMEN

La simulación fue una estrategia educativa central en la pandemia al ser una herramienta útil en la pospandemia para experiencias prácticas de estudiantes de nutrición. En este trabajo se expone un estudio cuasi experimental con 334 estudiantes divididos en dos grupos: Grupo A- Práctica simulada (N=193) y B- Práctica en territorio y simulada (N=141). A partir de la autovaloración de los estudiantes, se analizaron tres aspectos de la consejería: habilidades comunicacionales transversales (HCT); explicación de la situación encontrada y análisis de factores causales, con enfoque plus delta (Puntaje 1: buen desarrollo de la acción evaluada. Puntaje 0: necesita mejorar); con un puntaje esperado de 23 puntos; para esto, se realizaron

los test T y Kruskal-Wallis (NC 95 %). Los ítems con mayor puntaje en ambos grupos fueron actitud de escucha, facilitar la comodidad del usuario, crear confianza y análisis alimentario. No se observaron diferencias en HCT ni en análisis de factores causales; pero el Grupo A tuvo menor puntaje en la explicación de la situación encontrada. La media en el puntaje total obtenido fue significativamente mayor en el Grupo B 15.22 (± 3.63) con relación al Grupo A 14.41 (± 3.74) ($p=0.024$). A partir de esta experiencia consideramos que la simulación constituye un aporte válido para la construcción de habilidades comunicacionales de futuros profesionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más aún cuando pueden combinarse con la práctica en territorio.

Palabras clave: Simulación; Estudiantes Universitarios; Nutrición; Salud Pública.

ABSTRACT

The simulation was central during the pandemic, remaining a useful tool post-pandemic for practical experiences for nutrition students. Evidence of this is the completion of the study, a quasi-experimental study was carried out with 334 students divided into two groups: Group A- Simulated practice (N=193) and B- Practice in territory plus simulated (N=141). Based on the students' self-assessment, three aspects of counseling were analyzed: Transverse communication skills (TCS); Explanation of the found situation and Analysis of causal factors, with a plus delta approach (Score 1: good development of the evaluated action. Score 0: needs improvement); with an expected score of 23 points. T-test and Kruskal-Wallis test were performed (NC 95 %). The items of both groups with the highest scores were listening attitude, facilitating user comfort, creating trust and food analysis. No differences were observed in TCS or analysis of causal factors, but Group A had a lower score in explaining the found situation. The total score obtained was significantly higher in Group B 15.22 (± 3.63) compared to Group A 14.41 (± 3.74) ($p=0.024$). Based on this experience, we consider that simulation constitutes a valid contribution to the construction of communication skills of future professionals in teaching-learning processes, even more so when they can be combined with practice in the territory.

Keywords: Simulation; University Students; Nutrition; Public Health.

Fecha de recepción: 03/10/2024

Fecha de aceptación: 19/11/2024

Introducción

La simulación en la educación en salud era un campo en rápida expansión ya en la década del 2000, lo que se evidenciaba por el crecimiento de centros de simulación a nivel mundial (Ziv, 2007). Se convirtió en una estrategia educativa central para las carreras de salud en tiempos del COVID-19 (Guines Molinos et al., 2023; Guzmán et al., 2020) tras encontrar diferentes accesos a entornos propicios para ésta, según regiones y países. En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó en 2022 cursos de capacitación en Simulación Clínica, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), donde sitúan al país aún en estadios iniciales de la implementación de enseñanza por simulación (portal oficial del Estado Argentino, 2022). En la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCM-UNC) se inauguró recientemente un hospital de simulación que permitirá a estudiantes de diversas carreras adquirir experiencia práctica (Universidad Nacional de Córdoba, 2023). Estos avances permiten sistematizar, verificar y mejorar una serie de estrategias en actividades simuladas que se han desarrollado, especialmente, desde la pandemia. En este marco, como parte de la Cáte-

dra de Prácticas Preprofesionales en Salud Pública de la Escuela de Nutrición de la FCM-UNC, contextualizamos la presente publicación.

Según el planteamiento de Gaba (2004), la simulación es una técnica —y no una tecnología, como a veces se la reduce— que permite reemplazar y ampliar experiencias reales a través de una guía que evoca la realidad de manera interactiva. Desde los años sesenta, con la generación de simuladores complejos que replicaban características anatómicas, la simulación ha continuado su desarrollo a nivel mundial, convirtiéndose en una herramienta que favorece la adquisición de competencias antes de tener contacto con el paciente, la cual disminuye la posibilidad de cometer errores en la práctica real (Agulló et al., 2019; Gaba, 2004; Osorio et al., 2013). Además, habilita al error como una experiencia de aprendizaje que favorece la adquisición de conocimientos (Espinoza et al., 2020; Urrea et al., 2017).

La simulación es una estrategia adecuada para el desarrollo de habilidades y destrezas que facilita la formación de profesionales en condiciones de afrontar los fenómenos presentes de la realidad, vincula los conocimientos adquiridos en el aula con problemas reales (Orozco et al., 2020) y favorece el aumento a la exposición de una gran variedad de casos (Mottola et al., 2013). Esto le permite al estudiante fortalecer la confianza en sí mismo, la autoeficacia y el desarrollo de habilidades tanto técnicas como no técnicas (Costa et al., 2021).

Las prácticas preprofesionales en salud pública se realizan en el último año de la carrera. Los y las estudiantes se incorporan durante un semestre a equipos interdisciplinarios de servicios de salud o de organismos que ejecutan programas sociales con un componente alimentario nutricional. La preocupación por fortalecer el aprendizaje en los contextos reales donde se insertan los y las estudiantes viene de larga data en la cátedra. De esta manera hemos organizado seminarios de diferentes temáticas, tratado casos problemas, hecho intercambio de experiencias entre grupos de estudiantes que realizan sus prácticas en diferentes tipos de centros formadores, así como la insistencia en la autovaloración de sus habilidades en la consejería alimentaria nutricional (CAN), entre otras. En la pandemia, la cátedra vio limitada su inserción territorial, por lo que desarrolló diversas modalidades para afrontar el desafío que ésta impuso; una de ellas fue la simulación.

Una de las habilidades que consideramos central en los contenidos mínimos de la asignatura es la CAN, la cual ya ha sido trabajada por el equipo docente en instancias de enseñanza-aprendizaje, extensión e investigación. Esto permitió otorgarle una multidimensionalidad a su abordaje y así contar con herramientas que favorecieron el desarrollo de la experiencia, objeto de estudio de este artículo.

La CAN, por decirlo sintéticamente, es un “encuentro entre expertos” (Martina et al., 2012), entre personas que tienen saberes diferentes pero necesarios para la construcción de un proceso conjunto. En tanto práctica profesional y conforme al análisis de corrientes teóricas multidisciplinarias que aportan a su construcción, se destacan los aportes a la educación: la reflexión sobre la complejidad de la condición humana, la consideración de los individuos como sujetos históricos, la relación horizontal en el diálogo, la consideración de la realidad de la vida de la persona y la problematización del comportamiento alimentario, así como la reflexión sobre la preeminencia de la ciencia y la técnica en relación con las necesidades percibidas por las personas. En cuanto a la psicología, resaltan la consideración de elementos significativos de la realidad del individuo, la responsabilidad de la persona en su propia vida, la necesidad de la ubicación del consejero desde un vínculo construido entre el profesional y la persona, la percepción que la persona tiene sobre sí misma frente a un diagnóstico unidireccional del profesional, y la explicitación de la naturaleza de las dificultades que atraviesa como parte del propio diagnóstico (Campos et al., 2014, Rodrigues et al., 2005).

Por lo tanto, es una actividad que va más allá del aspecto técnico para centrarse en el terreno de la comunicación. Ésta es una acción central en la práctica de los profesionales de la salud, la cual permite progresar en los diagnósticos y favorecer la comprensión y la adhesión al tratamiento (Fernández-Quiroga et al., 2017).

El equipo docente de la práctica empleó un documento técnico elaborado por el Instituto Nacional de Salud de Perú (Instituto Nacional de Salud, 2010) como recurso para el entrenamiento de habilidades comunicacionales en la CAN. Este documento ofrece una propuesta detallada de la secuencia de la sesión de consejería que va desde la apertura hasta el cierre distribuida en cinco momentos, así como un método de evaluación que incluye una grilla para evaluar el desempeño y las habilidades en la propuesta.

Dada la imposibilidad de desarrollar de manera periódica prácticas territoriales, la cátedra incorporó para el desarrollo de habilidades comunicacionales en CAN la estrategia de simulación, la cual permite organizar las actividades en diferentes niveles de complejidad según los aprendizajes que se deseen alcanzar. Dicha simulación corresponde al modelo de SimZones, creado por Roussin y Weinstock (2017).

El enfoque propone cinco zonas que adquieren diferentes características relacionadas con el rol de los participantes, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y distractores, las acciones y la reflexión o *debriefing* (Roussin y Weinstock, 2017). De acuerdo con los aprendizajes buscados, se organizó la propuesta en el marco de la zona 2, centrada en una instancia diagnóstica (no terapéutica nutricional).

La zona 2 incluye el uso de simuladores y elementos que facilitan el contexto mediante el realismo aumentado (juego de roles, paciente estandarizado), cuyo objetivo de aprendizaje es el desarrollo de habilidades contextualizadas (habitación del paciente, consultorio, comunidad, etc.), de acuerdo con un diseño por fases organizadas por contenidos contextualizados a la instancia (Roussin y Weinstock, 2017).

Una vez retomada la actividad territorial se decidió continuar con la simulación, actividad altamente valorada por los y las estudiantes, cumpliendo con el objetivo de introducir el ejercicio de la consejería a su desarrollo real posterior, o servir como refuerzo a sus prácticas de actividad territorial. La sistematización de la experiencia nos permitió observar su evaluación a partir del instrumento arriba detallado, y la posibilidad de comparar los resultados de diferentes grupos de estudiantes que implementaron la actividad tanto en un contexto restrictivo de actividades territoriales, como en otro en el que dichas actividades se habían retomado.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue comparar las autovaloraciones estudiantiles en torno a las habilidades de CAN de dos cohortes de estudiantes, en un caso, expuestos a la práctica simulada de manera exclusiva; y en el otro, a la práctica simulada y a la inserción territorial con actividades de consejería alimentaria real.

Metodología

La simulación se desarrolló tomando como referencia el modelo SimZone al contextualizar la experiencia de aprendizaje en la zona 2. Para esta actividad, los estudiantes tuvieron las siguientes actividades individuales: construcción de la anamnesis alimentaria, selección del entrevistado, grabación del encuentro, subida de los archivos a Google Drive e intercambio de vídeos.

Posteriormente, de manera grupal, los estudiantes seleccionaron uno de los vídeos del grupo, analizaron la situación de la persona seleccionada, realizaron un diagnóstico y elaboraron una es-

trategia de consejería alimentaria nutricional por desarrollar con esa persona en dos planos: uno referido a la meta nutricional final propuesta, y el segundo sobre estrategias puntuales para dos sesiones de consejería alimentaria nutricional.

A continuación, en encuentros virtuales con los coordinadores de grupo, se compartió el análisis de las dificultades y potencialidades identificadas en la valoración de la consejería de los estudiantes tras realizar un *debriefing* para cada caso de los grupos. Como cierre del recorrido didáctico en el que se insertaba la simulación de la consejería alimentaria nutricional, los y las estudiantes autovaloraron sus habilidades tras completar la grilla de evaluación del Centro Nacional de Alimentación y Nutrición del Ministerio de Salud de Perú, mencionada anteriormente (Instituto Nacional de Salud, 2010).

Este instrumento consta de cinco ítems referidos a 1) habilidades comunicacionales transversales; 2) explicación de la situación encontrada; 3) análisis de factores causales; 4) búsqueda de alternativas de solución; 5) registro y seguimiento de acuerdos. Para la presente investigación, se trabajó con los tres primeros ítems que se presentan detallados en la Tabla 1. El instrumento utiliza el enfoque plus delta, término usado en el área de la simulación. Éste es un modelo sencillo que implica el uso de dos columnas, en el que la columna plus (+) se refiere a buenos comportamientos o acciones (puntaje: 1), mientras que delta se refiere a comportamientos o acciones que necesitan mejorar o cambiar en el futuro (puntaje: 0) (Kainth, 2021).

Tabla 1

Aspectos de la Consejería Alimentaria Nutricional. Ítems que los constituyen y puntaje máximo esperado

Fuente: Centro Nacional de Alimentación y Nutrición del Ministerio de Salud de Perú (2010).

Habilidades comunicacionales transversales	Puntaje esperado
Da mensajes claros	
Respeto lo que hace bien	
Demuestra interés	5
Crea comodidad	
Actitud de escucha	
1 ^{er} Momento: explicación de la situación encontrada	Puntaje esperado
Se asegura de ser claro	
Utiliza información de historia clínica	
Ofrece ejemplos	6
Analiza factores de éxito	
Verifica cumplimiento de acuerdos	
Crea confianza	
2 ^o Momento: análisis de factores causales	Puntaje esperado
Frecuencia alimentaria	
Hace preguntas	12
Utiliza información del usuario	

Consumo de alimentos	
Combinación de alimentos	
Posibilidades de llevar a cabo los cambios	
Factores culturales	
Riesgos potenciales	12
Deja espacio para la reflexión	
Factores económicos	
Factores sociales	
Acceso a servicios básicos	
Puntaje total 23	

A partir de la autovaloración de los y las estudiantes a través de dicha grilla, se diseñó un estudio cuasiexperimental en el que se conformaron dos grupos:

- A. Estudiantes de dos semestres que van desde abril del año 2020 a marzo del año 2021. Total de estudiantes: 193.
- B. Estudiantes de dos semestres que van desde octubre 2021 a septiembre del 2022. Total de estudiantes: 141.

El grupo (A) cursó la práctica de manera virtual con prácticamente nula presencia territorial, mientras que el grupo (B) cursó la práctica con modalidad híbrida: de forma virtual y actividad territorial en la que una de las principales actividades consistió en la consejería alimentaria nutricional.

Los datos se analizaron con Excel (Microsoft Corporation, Redmond, WA) y Stata (versión 17). En una primera instancia, se realizó un análisis exploratorio de los datos mediante el cálculo de medidas de resumen como media, mediana, desvío estándar, así como las frecuencias absolutas y relativas para cada ítem correspondiente a los diferentes momentos de la consejería alimentaria nutricional en cada uno de los dos grupos. Posteriormente, se verificaron supuestos de normalidad. Todas las pruebas estadísticas se realizaron con un nivel de significación del 0.05. Se utilizó el test T Student y la prueba de Kruskal-Wallis, según la naturaleza de las variables, para determinar si existieron diferencias significativas en los puntajes medios de acuerdo con cada grupo, y test de diferencia de proporciones para cada ítem de los diferentes momentos de la consejería nutricional en cada grupo.

Resultados

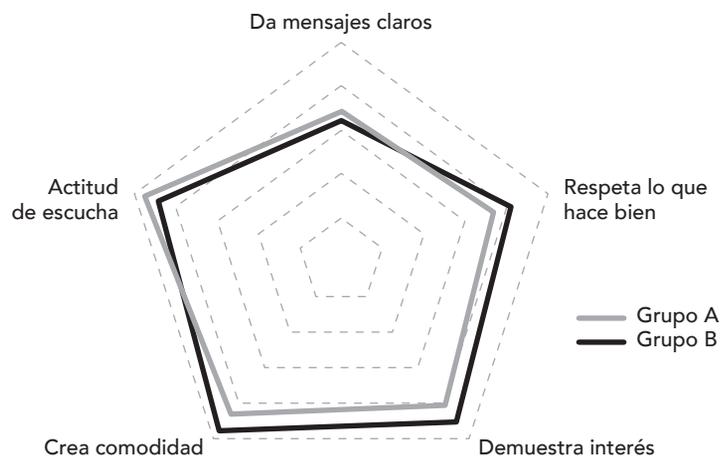
En la Tabla 2 se observan los valores medios obtenidos para cada uno de los tres bloques de la grilla y la puntuación total valorada en ambos grupos. Es importante resaltar que no se encontraron diferencias en las “habilidades comunicacionales transversales” ni en el segundo momento correspondiente al “análisis de los factores causales”; mientras que los puntajes en “explicación de la situación encontrada” fueron en el primer momento significativamente mayores en el Grupo B. Esto incide en el puntaje total que también resulta notablemente mayor para dicho grupo.

Tabla 2*Puntuación media y DS de los aspectos de la consejería alimentaria nutricional valorados en ambos grupos**Fuente: Elaboración propia.*

Habilidades comunicacionales transversales	Media	DS*	p valor
Grupo A	3907	1178	0.079
Grupo B	4135	1043	
Primer momento			
Grupo A	2808	1486	0.014
Grupo B	3262	1496	
Segundo momento			
Grupo A	7699	2370	0.549
Grupo B	7823	2139	
Total			
Grupo A	14415	3735	0.024
Grupo B	15220	3631	

*DS: Desviación estándar

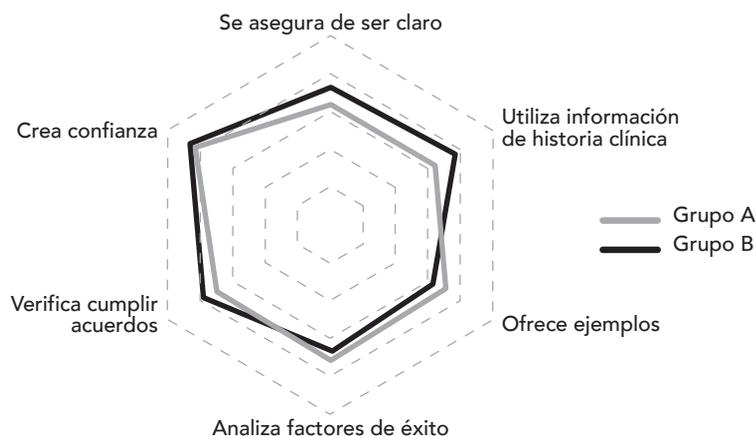
En la Figura 1 se muestran los ítems correspondientes a las “habilidades comunicacionales transversales” en ambos grupos, así como los valores esperados. En la misma gráfica, se puede observar que “crear comodidad” fue la actitud que obtuvo mayor puntaje en el Grupo B, significativamente mayor al Grupo A (96 % vs. 87 %, $p < 0.01$), en tanto que la actitud de escucha fue notablemente mayor en el Grupo A (95 % vs. 89 %, $p = 0.01$). Asimismo, dar mensajes claros fue el ítem de menor puntaje en ambos grupos sin diferencias significativas (65 % vs. 68 %, $p > 0.05$).

Figura 1*Ítems correspondientes a las habilidades comunicacionales transversales según grupo**Fuente: Elaboración propia.*

En la Figura 2 se muestran los ítems correspondientes al primer momento de “explicación de la situación encontrada” en ambos grupos, así como los valores esperados. Se observa que en general

hubo menor puntuación a la esperada para todos los ítems. Asimismo, una mayor proporción de estudiantes del Grupo B respondió afirmativamente al uso de la historia clínica (76% vs. 65%, $p=0.04$), ítem que incidió en la diferencia significativa del bloque.

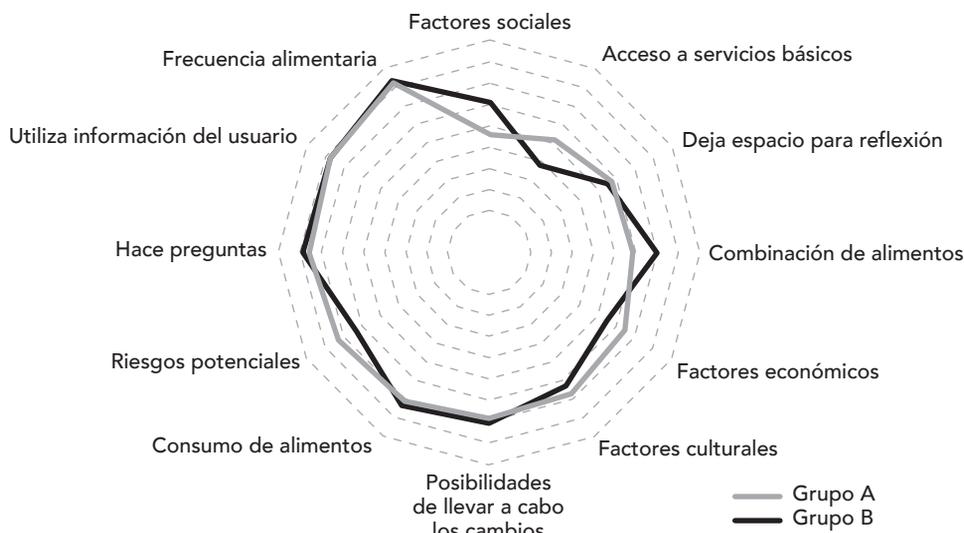
Figura 2
Ítems correspondientes al primer momento “explicación de la situación encontrada” en ambos grupos



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se muestran los ítems correspondientes al segundo momento: “análisis de los factores causales” en ambos grupos, así como los valores esperados. Se puede observar que los ítems referentes a la alimentación tuvieron mejor puntaje con relación a otros ítems, pero sin diferencias entre grupos, en tanto que los ítems referidos a los factores económicos, sociales y el acceso a los servicios básicos fueron los que obtuvieron menor puntaje en ambos grupos. Particularmente, hubo una mayor proporción de estudiantes del Grupo A que respondió inquirir sobre el acceso a los servicios básicos (61% vs. 47%, $p=0.03$) y una mayor proporción de estudiantes del Grupo B que respondió indagar sobre factores sociales (71% vs. 56%, $p=0.01$). En definitiva, esto equilibró la puntuación total del bloque.

Figura 3
Ítems correspondientes al segundo momento “análisis de los factores causales en ambos grupos”



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La incorporación de la práctica simulada como respuesta ante la pandemia por COVID-19 resultó ser un instrumento de enseñanza adecuado, el cual continuó una vez retomadas las actividades en territorio y aumentó considerablemente la autovaloración de habilidades percibidas por los estudiantes, principalmente por un ítem correspondiente al primer bloque y referido a la posibilidad de acceder a la historia clínica, presente en la práctica diaria territorial.

En el presente estudio se destaca que, si bien el puntaje máximo alcanzado fue significativamente mayor en quienes recibieron la combinación de la práctica simulada con la práctica en territorio, ninguno de los dos grupos alcanzó el puntaje máximo esperado, lo cual es explicable dado que la CAN implica la adquisición de habilidades que van más allá de lo específicamente alimentario o nutricional para centrarse en el terreno de la comunicación. Autores como Barría et al. (2020) manifiestan que, históricamente, en las ciencias de la salud, la habilidad comunicacional era considerada una habilidad innata, propia del profesional, que no requería enseñanza. Recién en la década del 2010 se estimuló que los centros de formación de profesionales del área de salud enseñen habilidades comunicacionales de manera formal.

Dentro de los ítems correspondientes a las habilidades comunicacionales transversales, la habilidad de dar mensajes claros obtuvo la menor puntuación en la autovaloración realizada por los estudiantes. Esta misma situación se observó durante prácticas en el territorio llevadas a cabo por estudiantes de medicina cubanos en contextos reales en las que se identificó –entre otras dificultades– la insuficiente claridad en los mensajes (Suárez et al., 2022). En la investigación mencionada, se pudo apreciar una limitada indagación de aspectos socioculturales, económicos, de intereses, necesidades, entre otros, que favorezcan la formulación de mensajes con significación para los destinatarios. Dichos aspectos son algunos de los que conforman el ítem “análisis de los factores causales” autovalorado por los estudiantes en el presente trabajo, al alcanzar la puntuación más baja la indagación de factores económicos, sociales y el acceso a los servicios básicos, con diferencias entre los grupos, pero con puntajes bajos en general.

Los resultados presentados dan cuenta de que las actividades simuladas fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican una multidimensionalidad de aspectos por considerar, en la que no sólo se pone en juego el saber técnico, sino también aspectos que generan la comunicación, la contextualización sociocultural y la organización de la actividad en sí. En este sentido, diversos autores indican que, si bien la enseñanza de la comunicación en la atención a los profesionales de la salud ha sido incorporada en los programas de formación de pregrado, su implementación ha sido lenta (Cuello et al., 2004; Rosselot, 2003; Donnelly & Strife, 2006). Asimismo, otros autores revelan que la enseñanza de las habilidades comunicacionales no se realiza en la formación de pregrado, sino a nivel de posgrado en las asignaturas optativas (Bellón & Martínez, 2001; Ruiz et al., 2017).

La combinación de ambas estrategias fortaleció los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se vio reflejado en mayores puntajes. Estos resultados coinciden con una investigación realizada en México, la cual trabajó con dos grupos de estudiantes (grupo sin intervención que realizó la práctica en laboratorio y grupo con intervención que realizó la práctica en laboratorio con previa simulación) y encontró diferencias significativas entre los grupos en el nivel de conocimientos, habilidades y ejecución de procedimientos. La ejecución mejoró en el grupo de intervención (Buchholz et al., 2020; Martínez & González, 2017).

En relación con la percepción por parte de los estudiantes, un estudio llevado a cabo en Colombia por residentes de diversas especialidades señala que las actividades de simulación son percibidas como

una herramienta que no reemplaza la adquisición de habilidades ante la exposición directa a pacientes, pero sí permite complementar el entrenamiento, hecho que se evidencia con la significativa diferencia entre los grupos analizados, pero a la vez con las habilidades que han logrado identificar los estudiantes que sólo han realizado la simulación, sin resultar desdeñable este elemento de análisis.

Conclusiones

Entendemos que, si bien pueden existir ciertas limitaciones al evaluar estas instancias a partir de la autovaloración –por la sospecha de los temores estudiantiles frente a dichas instancias que los llevaría a otorgarse altos puntajes y no revisar críticamente su trabajo– también está claro que desde hace años se ha aportado numerosa evidencia acerca de su validez en el contexto de un aprendizaje coconstrutivo y participativo, aspecto que entendemos y es el que promovemos desde la asignatura.

La pandemia habilitó el desarrollo de una actividad que logró promover la adquisición de competencias específicas con una amplia propuesta reflexiva construida a su alrededor, a diferencia de las propias dinámicas que a veces se dan en las prácticas situadas en territorio –por el alto nivel de demanda, las barreras de participación de los estudiantes en el acompañamiento de colegas, ya sea por dificultades de espacio físico, privacidad, entre otros, que limitan en muchos casos la posibilidad de la reflexión posterior a la intervención en sí.

La articulación de una y otra experiencia, como se evidencia en el presente trabajo, puede aportar a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la articulación general de las experiencias de prácticas como un todo y la posibilidad de desarrollar un camino de evaluación permanente de dichas experiencias.

REFERENCIAS

- Agulló, M., Ferrarelli, M., Reboledo, S., & Sabelli, M. (2019). Potenciar la enseñanza con tecnologías digitales. *Revista Isalud*, 14(70), 52-54. <https://bit.ly/4gYy7mS>
- Barria, M., Gómez, G., & Soto-Suazo, M. (2022). La importancia del desarrollo de las habilidades comunicacionales en estudiantes del área de la salud. *Journal of health and medical sciences*, 8(4), 247-257. <https://revistas.uta.cl/pdf/1327/05-la%20importancia-rev.84%20final%20-%20final.pdf>
- Bellon, J., & Martínez, T. (2001). La investigación en la comunicación en salud. Una perspectiva nacional e internacional desde el análisis bibliométrico. *Atención Primaria*, 27(7), 452-458. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(01\)78835-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(01)78835-X)
- Buchholz, A., Vanderleest, K., MacMartin, C., Prescod, A., & Wilson, A. (2020). Patient Simulations Improve Dietetics Students' and Interns' Communication and Nutrition-Care Competence. *Journal of Nutrition Education and Behavior* [Las simulaciones de pacientes mejoran la comunicación y la competencia en atención nutricional de los estudiantes y pasantes de dietética.] *Revista de educación y comportamiento nutricional*, 52(4), 377-384. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.09.022>
- Campos, A., Cotta, R., Oliveira, J., Santos, A., & Araujo, R. (2014). Aconselhamento nutricional de crianças menores de dois anos de idade: potencialidades e obstáculos como desafios estratégicos [Asesoramiento nutricional a niños menores de dos años: potencialidades y obstáculos como desafíos estratégicos]. *Ciencia & Saude Coletiva*, 19(2), 529-538. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014192.09642012>
- Costa, R., Almeida, R., & Mazzo, A. (2021). Utilização da simulação clínica no ensino de enfermagem no Brasil: condições diante da pandemia de COVID-19 [Uso de la simulación clínica en la enseñanza de la enfermería en Brasil: condiciones ante la pandemia de COVID-19]. *Cogitare Enfermagem*, 26. Artículo e81207. <https://doi.org/10.5380/ce.v26i0.81207>
- Cuello, M., Oyarzún, E., & Wild, R. (2004). Perfil actual y requisitos para un programa de especialización en obstetricia y ginecología en el nuevo milenio en Chile. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 69(2), 136-148.
- Donnelly, L., & Strife, J. (2006). Establishing a Program to Promote Professionalism and Effective Communication in Radiology [Establecimiento de un programa para promover el profesionalismo y la comunicación efectiva en radiología]. *Radiology*, 238(3), 773-779. <https://doi.org/10.1148/radiol.2383041849>
- Espinosa, V., Machuca, C., Ahumada, D., & Cresp, M. (2020). Simulación clínica una oportunidad de aprendizaje potencial para asignaturas de las ciencias del movimiento humano en carreras de Nutrición y Dietética. *Revista Horizonte. Ciencias de la actividad física*, 11(2), 10-21.
- Fernández-Quiroga, M., Yévenes, V., Gómez, D., & Villarroel, E. (2017). Uso de la simulación clínica como estrategia de

- aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicacionales en estudiantes de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(6), 301-304.
<https://dx.doi.org/10.33588/fem.206.921>
- Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. [La visión futura de la simulación en la atención sanitaria]. *BMJ Quality & Safety*, 13(1).
<https://doi.org/10.1136/qshc.2004.009878>
- Guínez-Molinos, S., Castillo, B., & Espinoza, P. (2023). Simulación clínica online para estudiantes de ciencias de la salud durante la pandemia de COVID-19. *Educación Médica*, 24(6). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100843>
- Guzmán, R., Vázquez, J., & Escamilla, A. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *Revista Cirujano General*, 42(2), 132-137. <https://dx.doi.org/10.35366/95373>
- Instituto Nacional de Salud. (2010). *Consejería nutricional en el marco de la atención integral de salud materno infantil: documento técnico*. Ministerio de Salud.
<https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/2784.pdf>
- Kainth, R. (2021). Dynamic Plus-Delta: an agile debriefing approach centred around variable participant, faculty and contextual factors [Dynamic Plus-Delta: un enfoque ágil de información centrado en participantes variables, profesores y factores contextuales]. *Advances in Simulation*, 6(1).
<https://doi.org/10.1186/s41077-021-00185-x>
- Martina, D. V., Barbero, L. M., Scruzzi, G. F., Ulloque, M. J., Esbry, N., Beinotti, G., Genti, M. A., Sica, M. N., Lavayen, F., & Solasso, M. (2012). Cuidado nutricional infantil y derechos: ejes de prácticas docentes y extensionistas. *Revista Ext*, 4(2).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1587>
- Martínez, L., & González, M. (2017). Uso del simulador clínico para el aprendizaje de contenidos procedimentales en enfermería. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES*, 4(1), 31-38.
<http://dx.doi.org/10.20320/rfcsudes.v4i1.104>
- Mottola, I., Devine, L., Chung, H., Sullivan, J., & Issenberg, S. (2013). Simulation in health care education: A best evidence practical guide [Simulación en educación sanitaria: una guía práctica de la mejor evidencia]. *AMEE Guide No. 82. Medical Teacher*, 35(10), Artículo e1511-e1530.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>
- Orozco, J., Cruz, A., & Díaz, A. (2020). Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 16-28.
<https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Torreon/article/view/3202/5030>
- Osorio, P., Ángel, M., & Franco, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Q*, 7(13), 1-23.
- Portal Oficial del Estado Argentino. (22 de agosto de 2022). *Educación lanzó cursos de capacitación en simulación clínica*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-lanzo-cursos-de-capacitacion-en-simulacion-clinica>
- Rodrigues, E., Soares, F., & Boog, M. (2005). Resgate do conceito de aconselhamento no contexto do atendimento nutricional. *Revista de Nutrição*, 18(1), 119-128.
<https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000100011>
- Rosselot, E. (2003). Hacia el médico que nuestros países necesitan: énfasis en la comunicación y en la formación de los docentes. *Revista médica de Chile*, 131(3), 331-337.
- Roussin, C., & Weinstock, P. (2017). SimZones: An Organizational Innovation for Simulation Programs and Centers. *Academic medicine*, 92(8), 1114-1120.
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001746>
- Ruiz, R., Caballero, F., García, C., Monge, D., Cañas, F., & Castaño, P. (2017). Enseñar y aprender habilidades de comunicación clínica en la Facultad de Medicina. La experiencia de Francisco Vitoria (Madrid). *Educación médica*, 18(4), 289-297.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.026>
- Suárez, L., Gross, R., & Cubela, J. (2022). Caracterización de habilidades comunicativas en estudiantes de Medicina. *EduMecentro*, 14, Artículo e2268.
<https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2268>
- Universidad Nacional de Córdoba. (17 de octubre de 2023). *Ciencias Médicas inauguró el Hospital de Simulación "Hugo Juri" para formar estudiantes*. <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/ciencias-m%C3%A9dicas-inaugur%C3%B3-el-hospital-de-simulaci%C3%B3n-%E2%80%9C-hugo-juri%E2%80%9D-para-formar-estudiantes>
- Urra, E., Sandoval, S., & Irribarren, F. (2017). El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería. *Investigación en educación médica*, 6(22), 119-125. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.147>
- Ziv, A. (2007). Simulation-Based Medical Education – From Vision to Reality [Educación médica basada en simulación: de la visión a la realidad]. *Educación Médica*, 10(3), 147-148.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Magalhães, A., Martins, K., & Castro, T. (2012). Educação alimentar e nutricional crítica: reflexões para intervenções em alimentação e nutrição na atenção primária à saúde [Consideraciones para una intervención crítica en alimentación y nutrición en la atención primaria de salud]. *Saúde em Debate* 16(3), 463-470.
<https://doi.org/10.1590/0103-1104201711421>
- Villegas, C., Martínez, L., Jaramillo, L., Restrepo, N., & Serna, D. (2021). Percepción estudiantil sobre el modelo educativo basado en la simulación. *Archivos de Medicina*, 21(2), 457-464.
<https://doi.org/10.30554/archmed.21.2.3971.2021>

SEMBLANZAS

Daniela Verónica Martina Maldini. Licenciada en Nutrición por la Escuela de Nutrición de la UNC, magíster en Salud Materno Infantil por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud de la UNC, doctora en Administración y Política Pública por la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Es profesora titular de la cátedra Práctica en Salud Pública y profesora adjunta regular de la cátedra Desarrollo Socioeconómico y Abasto de Alimentos. Es docente de la asignatura Nutrición y Salud Pública en la Maestría en Ciencia y Tecnologías de los Alimentos de la UNC. Ha dirigido y codirigido proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Participa como evaluadora de proyectos de investigación y extensión en la UNC y otras universidades del país. Dirige tesis de grado y posgrado con foco en la alimentación-nutrición en las infancias y representaciones y caracterizaciones sobre el sistema alimentario nutricional.

Graciela Fabiana Scruzzi Pino es doctora en Ciencias de la Salud, magíster en Salud Pública, especialista en Epidemiología y licenciada en Nutrición. Es profesora titular de Epidemiología y Trabajo de Investigación Libre de la carrera de Nutrición en la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y profesora adjunta de Práctica en Salud Pública (UNC). Tiene experiencia en la formación de recursos humanos en Salud Pública y Epidemiología, incluyendo proyectos de investigación en la Universidad Católica de Córdoba (UCC), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECyT de la UNC) y dirección/codirección de tesis de grado y posgrado. Además, es coordinadora académica de la Especialidad en Epidemiología de la Escuela de Salud Pública, (FCM-UNC) y docente de la Maestría en Salud Pública (UNC), así como de la Especialidad en Nutrición Clínica en Pediatría y Nutrición Clínica Gerontológica de la UNC y de la Especialidad en Nutrición Clínica de la UCC. Presenta una activa participación en proyectos sobre salud pública y epidemiología.

María Eugenia Eppens Quiroga es licenciada en Nutrición por la Escuela de Nutrición de la UNC. Es profesora adjunta de la cátedra Práctica en Salud Pública. Es docente invitada de la Diplomatura Universitaria en Puericultura de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la UNC. Ha codirigido y es miembro de equipo de proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Participa como evaluadora de proyectos de extensión en la UNC y evaluadora de trabajos finales de la especialidad en Nutrición Pediátrica. Dirige tesis de pregrado con foco en la alimentación-nutrición en las infancias.

Noelia Ángela Ruatta Costamagna es licenciada en Nutrición por la Escuela de Nutrición de la UNC, magíster en Salud Pública por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud de la UNC, especialista en Salud Social y Comunitaria por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud de la UNC. Es profesora adjunta de Práctica en Salud Pública (UNC), docente de las cátedras de Salud Pública y Práctica Profesional en Nutrición de la Universidad Siglo 21 y de la asignatura Antropología Alimentaria en la Maestría en Ciencia y Tecnologías de los Alimentos de la UNC. Es miembro de equipo de proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC y por la Universidad Siglo 21. Participa en la dirección y codirección de tesis de pregrado con foco en la salud pública y alimentación-nutrición en las infancias.

DOSSIER

Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia: hacia un modelo pedagógico para actividades extraescolares

Educational Intervention of Informal Teaching in Science: Towards a Pedagogical Model for Extracurricular Activities

Alba Patricia Macías-Nestor

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

especializacion@dgdc.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8649-6550>

Graciela González Juárez

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

gracegj102@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4998-3653>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.244



RESUMEN

Este artículo analiza la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje informal en ciencia en la era pospandémica en entornos extraescolares. También se habla de la necesidad de diseñar experiencias adaptativas en las que se posicione al estudiante en el centro de la interacción mediante situaciones de indagación. Al finalizar, se presentan las pautas principales para el diseño de una intervención educativa de enseñanza de la ciencia que se realizaría con estudiantes de secundaria. La fidelidad de la intervención implica la capacitación de los participantes y el desarrollo de materiales validados.

Palabras clave: Aprendizaje de las Ciencias; Aprendizaje Pospandemia; Actividades Extraescolares; Pedagogía Experiencial; Educación Informal en Ciencia.

ABSTRACT

This article discusses the importance of providing informal learning opportunities in science in the post-pandemic era in out-of-school environments. The importance of designing adaptive experiences where the student is put at the center of interaction through inquiry situations is also discussed. Finally, the main guidelines for designing an educational science teaching intervention will be conducted with high school students. Intervention fidelity involves training participants and developing validated materials.

Keywords: *Science Learning; Post-Pandemic; Out-of-School Environments; Experiential Pedagogy; Informal Science Education.*

Fecha de recepción: 10/06/2024

Fecha de aceptación: 27/11/2024

Introducción

El aprendizaje de la ciencia está presente en la educación desde el preescolar; no obstante, aumenta su complejidad gradualmente hasta llegar al nivel medio superior. En específico, en el nivel de secundaria, el plan de estudios incluye contenidos de ciencia que se apoyan con actividades extraescolares de diversa índole.

En el abordaje teórico, el aprendizaje de la ciencia se ha replanteado con la propuesta de Piaget. La teoría del desarrollo psicogenético propone la organización de estadios progresivos del pensamiento epistemológico y los aspectos importantes para comprender desde el estadio oral hasta el de operaciones formales, en las cuales el infante puede asir la realidad mediante conocimientos de la experiencia interactiva, el juego simbólico, los conocimientos formales de la educación básica y obligatoria que en conjunto favorecen el desarrollo de lenguaje, así como del pensamiento matemático. Adicionalmente, se toman en cuenta los planteamientos de la teoría sociocultural de Vigotsky, específicamente la noción de zona de desarrollo próximo, la cual se define como “la distancia entre el desarrollo real (determinado por la solución independiente de un problema) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o de un compañero más experto)” (Vigotsky, 1979, p. 86).

Estos aportes cambiaron el rumbo de concebir el aprendizaje y sus espacios de relación cognoscitiva, social y cultural, debido a que reconocen al lenguaje como actividad superior en el desarrollo del infante y de apropiación de su ambiente interactivo y transformador. Ambos autores han sido integrados en las propuestas educativas que aportan al campo de la psicología educativa enmarcadas en el socioconstructivismo.

El planteamiento socioconstructivista establece una contrapropuesta nutrida de diversas miradas sobre el aprendizaje, la enseñanza, el docente, el alumno y la evaluación (Hernández, 2014). Estos aportes contribuyeron de forma muy relevante en el currículo escolar y en la manera de enseñar los contenidos en la educación básica en México y occidente. Además, sirven de marco para reconocer que las personas se apropian de su mundo mediante relaciones afectivas y sociales que le ayudan a desarrollar una personalidad propia, una identidad personal y moral para comprender las reglas del mundo donde se desenvuelve; asimismo, los espacios de aprendizaje pueden ser formales, no formales e informales.

En esta línea, se comprende que la educación informal es aquella que se lleva a cabo fuera de todo tipo de instituciones educativas tradicionales, y supone una alternativa que ofrece la posibilidad de desarrollar procesos de aprendizaje menos convencionales que en otros tipos de educación. Así, las actividades correspondientes a las actividades extraescolares pueden integrarse como parte del currículo adicional (Posner, 2004), se materializa mediante la educación informal y comprende todas las experiencias fuera de las asignaturas escolares. Según Posner:

Contrasta con el currículo formal por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión

abiertamente reconocida de la experiencia escolar ... en muchas formas es más significativo. (p. 14)

Cabe destacar que la educación formal escolarizada se apoya de diversos espacios educativos informales para fortalecer los conocimientos adquiridos en el aula, por ello es necesario plantear una pedagogía que promueva el carácter científico que implique innovadoras formas de planear, poner en marcha y evaluar los programas de educación informal en ciencias.

Educación informal en ciencia para la era pospandémica

En México, las actividades extraescolares son parte del Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria (1982), estipulado en el artículo 14, fracción VIII, y se consideran como aquellas que pueden tener lugar dentro o fuera de la escuela, las cuales contribuyen a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que conforman competencias para ampliar el punto de vista del alumnado, sus intereses y su inteligencia.

Estas actividades contribuyen al desarrollo personal del estudiante y es un vínculo para moldear el carácter en relación con otras posibilidades para aprender o reforzar aprendizajes del aula. Es social, pues brinda oportunidades de experiencias sociales amplias que contribuyen a interiorizar valores morales y sociales. Su función recreativa es relevante pues se realizan en un entorno motivante y contribuyen al ambiente escolar para hacer el aprendizaje más desafiante e interesante para los estudiantes (organizadoresgraficos.org, s.f.).

Son cuatro las funciones principales de estas actividades: de desarrollo, social, recreativa y de orientación para la identificación de intereses profesionales, ya sean de rutina o periódicas. Las primeras son continuas, mientras que las segundas guardan periodos determinados según el objetivo por realizar. En cuanto a la función de desarrollo se dan en el marco del trabajo social, científico o bien de autorrealización, mientras que las de tipo social se dirigen a las actividades de capacitación y las científicas se concentran en grupos de jóvenes que investigan a través de actividades para fortalecer las habilidades científicas y mejorar el aprovechamiento escolar. Finalmente, las de orientación se refieren a las que potencian el desarrollo de talentos artísticos, culturales, religiosos, teatrales, entre otras, con fines de autorrealización (organizadoresgraficos.org, s.f.).

Las actividades extracurriculares se ubican en el marco curricular oficial y le dan soporte al plan de estudios para contribuir a la formación ciudadana, integral y de calidad en el marco de una sociedad más justa e informada. Por medio de éstas se colabora para la formación de una ciudadanía que coadyuve a una democracia inclusiva, basada en los derechos humanos, y en la contribución de una sociedad civil independiente; por tanto, estas actividades son fundamentales para apoyar a que las y los adolescentes en el nivel de secundaria puedan encauzar sus intereses personales y vocacionales.

Sin embargo, la investigación educativa ha mostrado los efectos de la pandemia por COVID-19 sobre la salud física y mental del alumnado. Éstos fueron apabullantes para operar el currículo por parte de los docentes y del estudiantado, así como en la evaluación. ¿Cómo podrían los docentes evaluar los contenidos no aprendidos?

Además, la pandemia vivida por COVID-19 dejó grandes reflexiones en cuanto a los alcances de las políticas educativas actuales, presenciales, tradicionales y con retos tecnológicos, didácticos y de justicia social y equidad; lo que apunta a la propuesta de Torres (2011) de conducir las insti-

tuciones escolares con estructuras flexibles y vertebración de las actividades escolares y extraescolares. Además, los efectos de la pandemia en el ámbito educativo son diversos y se pueden observar desde distintas aristas. El Instituto para el Futuro de la Educación afirma que:

A dos años de la pandemia, las condiciones impuestas por esta crisis sanitaria han llevado al rubro educativo a evolucionar rápidamente. Vimos el auge de las escuelas burbujas, educación híbrida y totalmente en línea. El impacto social y psicológico emocional de la pandemia en maestros, estudiantes y profesionistas fue notorio. Desde el *burnout* generalizado en el magisterio, como el éxodo laboral femenino y la salud emocional de los estudiantes, las ramificaciones a nivel macro de la pandemia siguen desarrollándose y serán tema de estudio a través de décadas por venir. (García-Bulle, 2022)

Estos efectos se han sentido en los diversos espacios donde inciden los jóvenes para aprender y no sólo en el sistema escolarizado, amén de que las enfermedades infecciosas siguen estando latentes en la sociedad, y al parecer los efectos de contagio serán manejables y las prevenciones requerirán medidas extremas, como el encierro que vivimos tras COVID-19. Los contenidos del currículo formal pusieron en duda las metas, los fines y los objetivos educativos para los que fueron diseñados en el tenor de cumplir los propósitos sociales.

Por lo que virar hacia innovadoras estrategias para el aprendizaje de la ciencia en espacios educativos informales, presenta una riqueza relevante. La propuesta emerge desde organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el National Research Council, la National Academy of Sciences, la National Science Foundation y la National Science Teaching Association, las cuales fundamentan la importancia de implementar entornos para el aprendizaje de la ciencia en contextos extraescolares, y con ello ofrecer vínculos accesibles que le permitan al estudiante acercarse a estos contextos sin que la limitante sea la distancia física, los recursos económicos o el tiempo. De esa manera se pretende contribuir con la noción de un aprendizaje transversal para toda la vida en lo que a ciencia se refiere. El libro *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits* (2009) sobre el aprendizaje de las ciencias en entornos informales, coordinado por la National Research Council, analiza este tema, y sus recomendaciones exigen una mayor integración del aprendizaje en todos los contextos.

La educación informal en ciencias se ha catalogado como aquella modalidad intencionada no institucionalizada (Patrick, 2017) que se vincula con los programas, las actividades y los eventos con propósito educativo que se han observado en diversos espacios de aprendizaje como zoológicos, jardines botánicos, parques temáticos, eventos masivos de ciencia y tecnología, excursiones, cursos de verano, campamentos científicos y, con un mayor rigor educativo, en los museos y centros de ciencias mediante un sinfín de actividades (Macías, 2020).

Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia

La intervención educativa es una acción pedagógica intencional que promueve cambios para realizar acciones que contribuyen al desarrollo integral del educando (Coll, 1991; Touriñán, 2011; Jordan et al., 2011). La estructura pedagógica de una intervención educativa incluye la descripción de los sujetos agentes, la definición de las acciones con un lenguaje propositivo, el establecimiento de un orden que conlleva a una meta, la vinculación de cada una de las secuencias y la presuposición de los resultados esperados (ver Figura 1).

Figura 1
Estructura pedagógica de una intervención educativa



Fuente: Adaptado de Touriñán, 2011.

Aunado a esta estructura, una intervención educativa se realiza a través de procesos de autoeducación y heteroeducación formales, no formales o informales, como es el caso que se presenta en este artículo. Ahora bien, vinculada con la enseñanza informal en ciencia representa un compromiso mayor, dado que los resultados esperados se relacionan con habilidades y actitudes que favorezcan la comprensión del entorno natural cotidiano e impulsen un pensamiento crítico acorde con la ciencia.

De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque éste nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, según el modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención –en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica. (Touriñán & Rodríguez, 1993; Touriñán & Sáez, 2006) (Touriñán, 2011, p. 286)

Como se ha discutido líneas anteriores, el aprendizaje de la ciencia ha sido ampliamente investigado sobre todo para dar cuenta del porqué los educandos se mantienen con lo que Pozo (2020) denomina ciencia intuitiva, la cual es una forma de pensar y representar el entorno natural, basado en el aprendizaje implícito que proporciona respuestas ciertas y seguras a preguntas que ni siquiera verbalizamos, aunque en muchas ocasiones sean erróneas: “esta ciencia intuitiva es útil y eficaz para interactuar en la vida cotidiana” (Pozo, 2020, p. 16). En lugar de transitar hacia la comprensión de una ciencia formal que da pauta hacia el desarrollo de habilidades para construir preguntas, poner en duda de forma explícita las respuestas que se van obteniendo y que sea parte de su cotidianidad, basar estos cuestionamientos en estrategias didácticas de cómo trabaja la ciencia, es decir, mediante métodos, teorías y formalizaciones científicas.

Diseño pedagógico de una intervención educativa de enseñanza informal en ciencia

En este artículo se presenta el diseño de una intervención educativa de enseñanza informal de la ciencia como un modelo pedagógico orientado en procesos, basándose en dimensiones y niveles de

interacción, para aportar hacia la construcción de un aprendizaje ubicuo o integral de ciencia, la cual forma parte de una investigación doctoral que se lleva a cabo en el programa de posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El diseño de una intervención educativa de enseñanza informal en ciencia es un proceso riguroso que implica un abordaje teórico-práctico que plantee procesos de indagación en cada nivel de interacción. Por tal razón, el contenido presentado se fundamenta en la perspectiva de la educación informal en ciencia, la pedagogía científica, la neurociencia educativa y la teoría sociocultural.

En esta línea de ideas, la implementación de una intervención educativa como actividad extraescolar permite fundamentar las bases de la ciencia formal para su posterior comprensión de los temas que se construyen en torno a ella. El proceso de indagación que se sugiere para este tipo de diseño pedagógico es por niveles de interacción, que implica en el educando transitar de un comportamiento de poca demanda cognitiva hasta avanzar a procesos cognitivos de mayor complejidad. Bonanno, Klichowski y Lister (2019) sugieren que los modelos pedagógicos implican una experiencia adaptativa a través de la cual se toman en cuenta las necesidades cambiantes de los educandos. Estos autores describen los siguientes niveles de interacción para el diseño de entornos de aprendizaje:

- Operativo. Implica contemplar acciones que se asocien con reproducir, descargar, buscar, leer, contemplar, escuchar y comprar.
- De orientación. Recomienda aquellas acciones que impliquen encontrar y conectar la información con las personas. Para ello es necesario tomar en cuenta conductas de comunicación como chatear, calificar, comentar, enviar mensajes, así como de compartir estas conductas: enviar, cargar, publicar.
- Para dar sentido. Este nivel implica un proceso colaborativo que incluye el intercambio de información y su discusión, esto se alcanza con acciones enfocadas a recomendar, canalizar, etiquetar, suscribirse, filtrar y orientar.
- De innovación. Es el nivel de mayor profundidad y compromiso cognitivo, por ello se relaciona con acciones como participar, crear, personalizar, diseñar, producir, contribuir, programar, modelar y evaluar, las cuales dan un cierre contundente y complejo a las situaciones planteadas.

Además de secuenciar el proceso de interacción es relevante que se contemple el sistema de creencias o concepciones alternativas acerca del tema que se abordará, por ejemplo: las concepciones alternativas más comunes que tienen las personas sobre el concepto de flotación involucran el tamaño y el peso de los objetos, es decir, suelen explicar que un objeto flota porque es pequeño o liviano y que se hunde porque es grande o pesado.

La integración de los elementos mencionados da pauta al modelo pedagógico que se observa en la Figura 2, el cual emplea una progresión temática que sigue la ruta de clasificación, búsqueda de patrones, similitud y diferencia. Este modelo requiere la selección de objetos de materiales diversos, objetos esféricos y objetos del mismo material y diferente forma, para provocar la indagación entre formas y tipo de material.

En este proceso de indagación en la ciencia el lenguaje es el indicador de la construcción de un pensamiento acorde con la ciencia, es por ello que los ejes transversales que se trabajan se derivan

de comprender qué lenguaje utilizan los educandos en la construcción de sus preguntas, qué tipo de conceptos están explorando al finalizar la intervención educativa, si exploran con mayor detalle el concepto de ciencia, si hubo cambios en su forma de explicar y percibir o bien, si lograron incorporar nueva terminología en su discurso.

Figura 2

Modelo general de una intervención educativa de enseñanza informal en ciencia



Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

La era pospandémica permitió la exploración de innovadoras formas de trabajar la construcción del conocimiento en entornos formales, no formales e informales, de estos últimos toma fuerza la educación informal en ciencia, que apuesta hacia el desarrollo de habilidades alineadas con la investigación que le permitan al educando construir las nociones básicas de conceptos de ciencia formal, confrontando aquellas concepciones alternativas alineadas con la ciencia intuitiva.

Con ello se fortalece la implementación de metodología de indagación e investigación en donde el eje principal sea la búsqueda, construcción y discusión del conocimiento. Estas características permiten reconocer que los contenidos procedimentales y actitudinales son fundamentales cuando se tiene por objetivo la comprensión de saberes de ciencia.

REFERENCIAS

- Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación (7 de diciembre de 1982). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0
- Bonanno, P., Klichowski, M., Lister, P. (2019). A pedagogical model for cyberparks [Modelo pedagógico para ciberparques]. En C. Smaniotta, I. Šuklje, T. Kenna, M. de Lange, K. Ioannidis, G. Maksymiuk & M. de Waal (Eds.), *CyberParks – The Interface Between People, Places and Technology: New Approaches and Perspectives* (pp. 294- 307). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13417-4>
- Coll, C. (1991). *Constructivismo e intervención educativa. ¿cómo enseñar lo que ha de construirse?* En A. Parcerisa (dir.), *El constructivismo en la práctica*. (pp.11-32). Laboratorio Educativo.
- García-Bulle, S. (20 de enero de 2022). ¿Cuál es el panorama de la educación pospandemia?. *Edu News*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/webinar-educacion-pospandemia/>
- Hernández, G. (2014). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós
- Jordan, M., Pachón, L., Blanco, M., & Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de interven-

- ción educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 540-546. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/876/pdf>
- Macías, A. (2020). *Educación y museos: hacia una evaluación pedagógica del aprendizaje informal. Un estudio de caso en Universum Museo de las Ciencias*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/educacion-y-museos-hacia-una-evaluacion-pedagogica-del-aprendizaje-informal-un-estudio-de-caso-en-universum-museo-de-l-3595622>
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits* [Aprender ciencias en entornos informales: personas, lugares y actividades]. The National Academy Press.
- Organizadoresgraficos.org (s.f.). *Actividades extracurriculares - definición, funciones, objetivos y tipos*. <https://www.organizadoresgraficos.org/actividades-extracurriculares/>
- Patrick, P. (Ed.). (2017). *Preparing informal science educators: Perspectives from Science Communication and Education* [Preparar educadores científicos informales: Perspectivas desde la comunicación y la educación científica]. Springer.
- Posner, G. (2004). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Pozo, J. (2020). Aprender ciencias es reconstruir las ideas personales por medio del diálogo con otras personas y otros conocimientos. En D. Couso, M. Jimenez-Liso, C. Refojo & J. Sacristán (coords.), *Enseñando Ciencia con Ciencia* (pp. 14-23). Penguin Random House. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/ensenando-ciencia-con-ciencia>
- Secretaría de Educación Pública. (7 de diciembre de 1982). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Diario Oficial de la Federación.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Touriñán, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica [Extra-série]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 283-307. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Book Print.

SEMBLANZAS

Alba Patricia Macías-Nestor. Psicóloga, divulgadora científica, maestra y doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus temas de interés son los siguientes: enseñanza de la ciencia, ambientes de educación informal y evaluación pedagógica del aprendizaje informal en los museos de ciencias. Colabora con la Dirección de Formación e Investigación de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM. Entre sus artículos recientes se encuentran: Análisis de tesis relacionadas con la educación ambiental de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (en coautoría) (2023), en *Cuadernos CIMEAC*, 13(1); El papel preventivo de la divulgación de la ciencia para poblaciones vulnerables ante amenazas ambientales (en coautoría) (2024), en *Journal of Science Communication-America Latina*, 7(01), 1

Graciela González Juárez. Licenciada en Psicología, maestra en Psicología Escolar y doctora en Pedagogía por la UNAM. Posdoctorado en Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Entre sus artículos recientes se encuentran: Competencias transversales de un tutor clínico en el posgrado en Enfermería (en coautoría) (2023), en *Revista Abierta de Enfermería*, 13, 386-398; Clinical mentorship for specialized care. Training paradigms and emerging challenges of assessment (2022), en *Arch Nurs Pract Care* 8(1); Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado: relato de experiencia con fotovoz (2022), en *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 277-295.

DOSSIER

Imaginación, construcción y cuidado de la comunidad en procesos de aprendizaje pospandemia. Las microsecuencias didácticas

Imagination, Community Building, and Care in Post-Pandemic Learning Processes: Didactic Microsequences

Estela D'Angelo Menéndez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA

edangelo@edu.ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-8428>

Laura Benítez Sastre

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA

laura.benitez@edu.ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-3163>

Araceli Martínez Arroyo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

araceli.martinez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3760-7792>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.240



RESUMEN

El presente texto es una invitación a explorar el potencial que la metodología de las microsecuencias didácticas ofrecen en el acompañamiento y la retroalimentación de los aprendizajes individuales y grupales, especialmente cuando se considera que la comunidad de aprendizaje es un espacio de cultivo de colaboración, inclusión y participación plena. La imaginación pedagógica es fundamental para construir los cuidados ético-afectivos, epistémicos y políticos que respondan a las formas de aislamiento, desconexión o alteración de las relaciones que, en muchos casos, son el escenario de aprendizaje que dejó o develó la crisis de la pandemia.

Palabras clave: Microsecuencia; Imaginación; Pospandemia; Educación Superior; Lectura; Escritura; Comunidad.

ABSTRACT

This text is an invitation to explore the potential of the didactic microsequence methodology in supporting and providing feedback on individual and group learning. This approach is especially relevant when considering the learning community as a space that fosters collaboration, inclusion, and full participation. Pedagogical imagination is essential for constructing ethical-affective, epistemic, and political care practices that address the forms of isolation, disconnection, or disruption in relationships that, in many cases, became or were revealed as the learning environment shaped by the pandemic crisis.

Keywords: *Microsequence; Imagination; Post-Pandemic; Higher Education; Reading; Writing; Community.*

Fecha de recepción: 21/09/2024

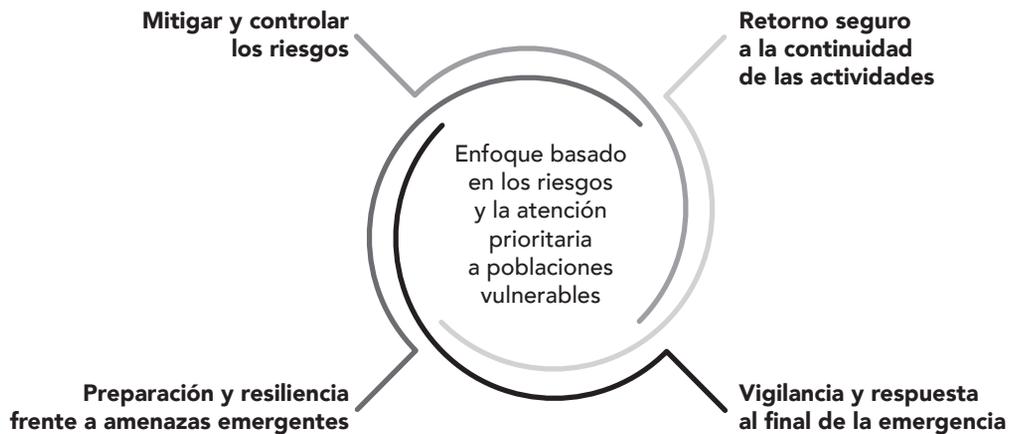
Fecha de aceptación: 11/11/2024

Pandemia y ¿pospandemia?

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023, mayo 6) declaró el fin de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de la COVID-19 el día 5 de mayo de 2023. Con esta notificación se reconocía a este coronavirus como un problema de salud establecido y persistente, aunque dejaba de considerarse como una emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII). En este tránsito a la gestión a largo plazo de la pandemia, las recomendaciones emitidas por la OMS instaron a los países a sostener actividades de vigilancia y respuesta con programas de vacunación a lo largo del curso de vida y con la creación de programas sólidos, resilientes e inclusivos en materia de comunicación de riesgos, participación de la comunidad y gestión de la infodemia (OMS, 2023, mayo 6). Desde el 30 de enero de 2020 en que se declaró el inicio de la emergencia sanitaria y, a poco más de tres años, esta pandemia reportaba un balance cercano a los 7 millones de muertes y a los 765 millones de casos confirmados (ONU, 2023, mayo 5). En este saldo, los trastornos económicos ocasionados por el cierre de empresas dejaron a millones de personas en la pobreza; de igual manera, los trastornos sociales que se produjeron con el cierre de fronteras, la restricción de movimientos, el cierre de escuelas y otros muchos, dejaron a millones de personas en soledad, aislamiento, ansiedad y depresión, además del COVID largo (ONU, 2023, mayo 5).

La irrupción de la pandemia de COVID-19 abrió un escenario inédito marcado por el desconocimiento de las características del virus SARS COV-2 y su gran capacidad de propagación, la inexistencia de estrategias de atención o de vacunación y las duras medidas de aislamiento y distanciamiento humano que trastocaron las formas de trabajar, de estudiar, de organizar la vida cotidiana en las viviendas y, prácticamente, en todas las dimensiones de la vida social. Esto no solo supuso un desafío inmediato en términos de salud pública, sino que también planteó la necesidad de desarrollar respuestas dinámicas y progresivas ante un escenario en constante cambio. Cada momento exigía una evaluación integral de la situación para determinar las acciones a seguir (Ver figura 1). Primero, en una estrategia para *mitigar y controlar los riesgos* con acciones centradas en la ralentización de la transmisión y la reducción de la mortalidad (OMS, 2020). Segundo, en un *retorno seguro a la continuidad de actividades* con un enfoque basado en los riesgos. Posteriormente, en una estrategia de *vigilancia y respuesta* del virus y sus efectos, ante el fin de la emergencia sanitaria. Recientemente y, en un momento en que la pandemia parece estar en transición hacia una situación más endémica a nivel mundial se configura una iniciativa de *preparación y resiliencia frente a amenazas emergentes* (World Health Organization, 2023).

Figura 1
Estrategias de atención y cuidado de la salud ante la pandemia por COVID-19



Fuente: Elaboración propia y adaptación a partir de OMS, WHO.

A casi año y medio de la declaratoria del fin de la Emergencia Sanitaria Pública de Importancia Internacional (ESPII) por COVID-19, la pandemia parece un acontecimiento distante e incluso, para algunos, concluido. Sin embargo, ¿podemos afirmar con certeza que la pandemia ha terminado? ¿Es correcto asumir que vivimos en un contexto pospandémico?

Si consideramos que las pandemias no suelen tener un final absoluto, sino que evolucionan a través de procesos complejos, es conveniente precisar entonces a qué nos referimos con el concepto de pospandemia. Según Kolata (2020), “las pandemias tienen dos tipos de final: el médico, que ocurre cuando las tasas de incidencia y mortalidad caen drásticamente, y el social, cuando disminuye la epidemia de miedo a la enfermedad”. Esta distinción refleja que el fin de una pandemia no solo es un hecho biológico, sino también una construcción social y cultural que depende de cómo las comunidades perciben y manejan el riesgo residual.

En este sentido, desde el punto de vista médico, aún no puede darse por concluida la pandemia de COVID-19. Informes recientes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) reportan un aumento del 18% en los casos globales durante el período de 28 días entre el 16 de septiembre y el 13 de octubre de 2024, con más de 320 000 nuevos casos notificados a nivel mundial (WHO, 2024). Además, la condición conocida como Post COVID-19, que afecta aproximadamente al 6% de las infecciones sintomáticas, plantea un desafío adicional para los sistemas de salud. Este porcentaje implica que cientos de millones de personas necesitan atención médica a largo plazo, destacando que la pandemia no solo continúa afectando la salud pública de manera directa, sino que también genera secuelas crónicas que requerirán estrategias sostenidas de manejo y cuidado en el futuro (WHO, 2023).

Por otra parte, desde el punto de vista social es complejo determinar el punto de término de la pandemia pues, si bien “la pandemia por COVID-19 es un hecho compartido por la sociedad en su conjunto, los contextos, las experiencias particulares que cada uno ha debido enfrentar y la vivencia subjetiva de este período abren la ventana a lo múltiple, lo heterogéneo” (Toledo Araya, 2023, p. 2). En la literatura revisada del tema en el ámbito educativo, el término pospandemia parece emplearse regularmente para imaginar o describir el mundo tras la pandemia o, de manera particular, el mundo tras la declaración del fin de la emergencia sanitaria pública de importancia internacional.

Observamos que el *Diccionario histórico de la lengua española* (Real Academia Española, 2021) no incluye el término pospandemia, aunque sí recoge la acepción “poscovid” para referirse a lo que sucede a la COVID o a la pandemia de la COVID, en tanto un periodo de tiempo o bien, como el conjunto de síntomas que le suceden. En documentos médicos, la expresión «pos-COVID-19» se utiliza para hacer referencia a la persistencia de síntomas y signos en personas que cursaron la fase aguda de la infección. Las expresiones mayormente usadas son: síndrome pos-COVID-19, condiciones pos-COVID, long-COVID, COVID-persistente, COVID-19 posaguda, secuelas posagudas de la COVID-19, portadores a largo plazo de COVID y síndrome pos-COVID crónico, por citar las más relevantes (Cairoli, E., 2021).

Este ensayo no pretende realizar una revisión lexicográfica exhaustiva de los términos vinculados a la pospandemia, sino identificar algunas de las dimensiones que la definen, como punto de partida para enunciar la perspectiva desde la cual se construye nuestro argumentario. En este sentido, reconocemos en la pospandemia aquella experiencia colectiva e individual que se construye ante una epidemia desde el momento de emergencia sanitaria (ESP11) y en el momento posterior a ella; asumimos que factores estructurales desiguales influyen y condicionan las respuestas ante la crisis, el autocuidado, la relación de cuidado con la comunidad, así como la proyección de nuevas realidades, especialmente en los ámbitos social y educativo. Consideramos que la pandemia de COVID-19 no solo representó una crisis sanitaria sin precedentes en el siglo XXI, sino que también actuó como un catalizador que exacerbó dinámicas preexistentes en la sociedad. Con la llegada del virus SARS-COV-2 se agudizaron varias tendencias que ya se manifestaban en las sociedades contemporáneas. El aumento de las desigualdades sociales quizá es la más evidente en tanto, las comunidades más pobres y vulnerables fueron las más afectadas, y las últimas en recibir acceso a vacunas y otras herramientas de atención (ONU, 2023, mayo 5). La pandemia develó diversas posturas de desconfianza hacia la ciencia y el conocimiento experto, así como un cuestionamiento al papel del Estado en su implementación concreta, configurando así, escenarios polémicos de gran relevancia. En este sentido, la historia de la pandemia no se limita a lo ocurrido durante esos años, sino que también incluye las profundas revelaciones que surgieron a partir de ella y, por supuesto, las secuelas con las que convivimos. El reconocimiento de estas condiciones nos permite entender que los efectos de la pandemia no surgieron en un vacío, sino en un entramado complejo de tensiones sociales y políticas preexistentes.

Dávila y Maturana (2021) señalan que la pandemia del coronavirus puede considerarse “un espejo para nuestra insensibilidad y ceguera. Nos la ha enrostrado, aunque aún no podamos o no queramos verla. [...] Nos mostró una pobreza que muchos creíamos que ya no existía. Pero la pobreza, que es un estado de insuficiencia relacional, en donde no existen las condiciones para vivir en bienestar, estuvo siempre ahí, frente a nuestros ojos. De hecho, es uno de los resultados más evidentes de nuestra cultura egótica de apropiación y acumulación” (p. 13). Por tanto, las secuelas, exigencias y efectos que ha dejado la pandemia a toda la población se vivencian en contextos sociales que, por distintos motivos, han retroalimentado las inseguridades e incertidumbres, entre ellos, la consolidación del modelo y los valores del individualismo instaurado desde hace décadas en desmedro del centrado en la comunidad con el consecuente sentimiento de soledad que conlleva ante las dificultades. Ello aunado, a una macroestructura social que, desde antes de la crisis económica de 2008, viene dando muestras de que se ha detenido el ciclo de progreso en el marco de un orden global liderado por Occidente, con intercambio de bienes (China, fábrica del mundo), y personas con cada vez menos fronteras. Castro y Toyos afirman que “el distanciamiento en el mundo empezó bastante

antes de que llegara la pandemia. La desconfianza mutua, empujada por una disputa de fondo entre las potencias globales, ya había estancado al comercio y a la inversión” (2020, p. 91).

Nuestra relación con el medio ambiente fue otra dimensión que también se nos reveló con esta pandemia. La pandemia de COVID-19 también reveló nuestra compleja relación con el medio ambiente. Durante el confinamiento, imágenes inusuales de animales en zonas urbanas y de ríos y canales más claros sensibilizan visualmente sobre el impacto inmediato de las actividades humanas en la naturaleza. Incluso, las restricciones mundiales durante la pandemia de COVID-19 y reducciones en los viajes y otras actividades económicas, generaron una disminución de un 5.4 % de las emisiones globales de dióxido de carbono (CO₂) en 2020. (Rasmussen, 2021). No obstante estas acciones, no existe una diferencia significativa en el daño global ambiental ya existente, antes bien, lo ahondaron. Las mediciones del Índice Planeta Vivo (IPV) de la World Health Organization (WWF, 2024) muestran que la naturaleza está desapareciendo a un ritmo alarmante. Casi dos millones de los aproximadamente ocho millones de especies de plantas, insectos y animales de la Tierra se enfrentan a la amenaza de extinción. Estamos cerca de puntos críticos globales que amenazan el equilibrio del planeta y los esfuerzos por revertir esta tendencia no han sido suficientes. El informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2023 advierte que dichos objetivos se encuentran en riesgo: únicamente el 15 % de ellos se encuentran bien encauzados, en tanto el 48 % están grave o moderadamente retrasados y el 37 % están estancados o en retroceso (ONU, 2023). La ONU señala que, si bien lo peor de la pandemia de la COVID-19 parece haber pasado, el mundo todavía se está recuperando de sus repercusiones. La recuperación ha sido lenta, desigual e incompleta. Concluye que “si no actuamos ahora, la Agenda 2030 se convertirá en el epitafio del mundo que podría haber sido” (ONU, 2023, p. 78).

Evidentemente, en este recuento contextual emergen los perfiles típicos de una revolución científica, tecnológica y energética que, como todas las revoluciones vividas en nuestra especie, convoca el sentimiento de angustia, ciertamente deslocalizado, que provoca no saber qué sucederá. Época que podría relacionarse con lo que Klaus Schwab (fundador del Foro Económico Mundial) denomina *Cuarta revolución industrial* o *Industria 4.0* o *Revolución industrial etapa cuatro* por ser un período con los mayores avances tecnológicos desde el inicio de las revoluciones industriales a partir del siglo XVIII. Un panorama social que se presenta complejo y cambiante a gran velocidad nos plantean a ciudadanos y ciudadanas que desarrollemos comportamientos autónomos para poder tomar decisiones responsables y consecuentes ante ámbitos, tales como, la digitalización, la democratización dentro de las organizaciones, la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Evidentemente, nuestra capacidad para tomar decisiones es fundamental para darle sentido a nuestra vida, vivir en sociedad y consolidar los derechos y deberes que representa la democracia (Cobo, 2019). De modo que, formar ciudadanos autónomos es una gran responsabilidad que bien puede asumir, por su marcada presencia en distintas etapas vitales, el sistema educativo en general y, dentro del mismo, la universidad por la incidencia que sus prácticas tienen en la profesionalización de una parte de la población.

Efectos y herencias de la pandemia en el contexto educativo

Reimers (2024) afirma que “la pandemia de COVID-19 fue el shock más significativo para los sistemas educativos a nivel mundial desde que se ‘inventó’ la educación pública como una de las instituciones de la Ilustración (junto con las universidades públicas de investigación y la democracia)” (p. 6). Este shock no sólo interrumpió las oportunidades de aprendizaje de la mayoría del estudiant-

tado, sino que dejó pérdidas educativas que reducirán las oportunidades de vida de las personas y su capacidad de contribuir a sus comunidades. Estudios han estimado una disminución del 3 % en los ingresos de por vida de los estudiantes como resultado de las pérdidas de aprendizaje causadas por la pandemia (Reimers, 2021). Informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) advierten que los progresos hacia una enseñanza de calidad ya eran más lentos de lo necesario antes de la pandemia y que la COVID-19 ha tenido repercusiones devastadoras, en particular, para el nivel escolar primaria y secundaria.

En el balance de la educación superior post-COVID se muestran impactos diferenciados según modalidad educativa. En México, por ejemplo, entre 2019 y 2021, la matrícula en programas escolarizados disminuyó un 6 %, principalmente por el abandono escolar, mientras que los programas no escolarizados incrementaron su matrícula en un 20 % (ANUIES-SEP, 2023). Esta última tendencia se sostiene en otras regiones del mundo, donde la educación virtual, respaldada por tecnologías de la comunicación, asumió un papel destacado, evidenciando diversas alternativas de implementación y acción. Un sello característico es que la educación superior pospandemia enfrenta un proceso de transformación donde la presencialidad y la virtualidad buscan complementarse de manera efectiva.

Si consideramos que la universidad es un ámbito idóneo para la producción de nuevo conocimiento, la formulación de interrogantes de valor social y la formación de sujetos críticos, es innegable que los análisis y revisiones que impulsó la pandemia han resultado una oportunidad para cuestionar la tradición universitaria que todavía se filtra en las prácticas reafirmando la supremacía del academicismo, entendido este como un inventario de contenidos vinculados a la enseñanza expositiva y al aprendizaje evocativo. La dicotomía de los ejes tradicional versus innovación, con los que se ha interpretado y clasificado la educación universitaria de los últimos años cayó estrepitosamente ante la necesidad de entender y atender la enseñanza desde distintas claves.

En los últimos años, numerosos planteamientos revisionistas sobre las políticas y prácticas de enseñanza pueden enmarcarse en el modelo que Bijker y Law (1992) denominan sociotecnología. Este modelo destaca el reconocimiento del poder de las tecnologías, tanto por sus beneficios como por su potencial destructivo. Por ello, resulta urgente comprender cómo se desarrollan, evolucionan y, a su vez, nos moldean. Cabe preguntarse entonces por el alcance del revisionismo en la educación superior que pudo generarse ante un hecho tan límite como el aislamiento impuesto por la pandemia y su consecuente necesidad de inaugurar otros caminos tecnológicos para continuar comunicándonos y formándonos. Evidentemente, nuevos e imprevisibles escenarios que, a su vez, han retroalimentado las preguntas nodales para abordar las revisiones a las que se están enfrentando tanto las políticas como las prácticas de enseñanza. En este sentido, podríamos decir que los períodos de aislamiento han permitido poner en acción, a modo de experiencia piloto, la hegemonía de la mediación tecnológica en los procesos de aprendizaje. ¿Qué experiencias ha aportado esta situación para los procesos de autonomía y gestión del conocimiento? Un giro hacia la reasignación de la enseñanza a través de la digitalización de los canales de comunicación y alineación con la pantalla plantea nuevas preguntas: ¿Brinda apoyo emocional y forjan una imagen de seguridad? ¿Motiva la participación? ¿Facilita la concentración? ¿Acompaña la autogestión del conocimiento? ¿Propicia la capacidad del pensamiento complejo y crítico, la obtención de conocimiento y el consumo de información? ¿Convoca a la construcción de imágenes mentales relacionadas con el aprendizaje?

Ya sabíamos por estudios realizados con anterioridad a la llegada de esta pandemia, que la dependencia hacia las tecnologías afecta gravemente la salud mental debido a la exposición continuada

a la información. Entre ellos, un estudio sobre el consumo digital entre los 14 y 35 años, realizado en 2023, por el instituto eLearning Innovation Center (eLinC) de la Universitat Oberta de Catalunya en colaboración con la empresa Accenture-España dedicada a servicios tecnológicos, trazó una panorámica clara sobre las tendencias principales en el consumo de contenidos digitales por parte de los jóvenes y adolescentes, revelando el desplome de la capacidad de atención de esta población por la digitalización: la capacidad de atención, en promedio, se ha reducido de los 12 a los 8.2 segundos en tan solo quince años, debido a la constante prueba que realizamos a nuestros cerebros, exponiéndolos a cantidades abusivas de información que no conseguimos procesar, reduciendo nuestra capacidad de concentración (OUC, 2023). Para explicar esta situación de manera gráfica, el equipo la compara con el *fast food*: con tal de obtener la máxima información, se obvia el hecho de procesarla, aprenderla, o comprenderla pues supondría un tiempo que no se dispone y, además, que no permitiría tener el resto de información.

En los registros de Lion (2023), los estudiantes expresan que han logrado aprendizajes autónomos trabajando con los vídeos o textos presentados por los/las docentes. Evidentemente, los materiales por sí mismos no pueden provocar aprendizajes autónomos, sino que resultan determinantes, entre otros factores, el proceso seguido, la implicación del estudiante con el acompañamiento de la mediación y el modelaje docente. Sin embargo, entendemos, de acuerdo con Navarro Coy (2005), que una de las mayores dificultades para definir la palabra autonomía de forma globalizadora es que la misma lleva implícito numerosos aspectos que rodean al término y muchas de las interpretaciones a que se ha visto sometido. Es oportuno tener en cuenta que, desde que este concepto empieza a ser considerado de relevancia (en la década de los 70 del siglo xx), son amplias las adhesiones que lo relacionan con el papel activo y responsable de cada ciudadano / ciudadana, con intereses, necesidades, objetivos y estilos de aprendizaje propio y diferentes de los demás. Perspectiva muy asimilable a los ámbitos educativos, en nuestro caso, al universitario. Para recorrer este camino, Lion (2023) considera la importancia de las mediaciones complejas que aportan los docentes para la construcción del conocimiento fortaleciendo los procesos de autonomía en la reconstrucción del conocimiento. La autora señala que esta mediación implica acciones, tales como:

- Generar actividades situadas que tengan sentido en relación con las trayectorias e intereses de nuestros/as estudiantes y no solo porque “son temas que hay que enseñar”.
- Entender las actividades situadas y contextualizadas teniendo en cuenta que los tiempos de aprendizaje son diversos y variados, comprimidos y multiespaciales.
- Articular con los intereses estudiantiles a partir de problemas que generen sentido y nos comprometa con pasión (didáctica y cognitiva). Comprender qué los interpela, las tendencias culturales y los interrogantes que nos plantea un contexto cambiante e incierto.
- Dar lugar a nuevas formas de participación, de co-creación, y de externalización de intereses y de producciones.
- Proponer relatos transmediales, gamificados, con inserción crítica y genuina; producciones que rompan la linealidad, que permitan la co-creación colaborativa desde lenguajes y soportes multivariados.

Estos planteamientos metodológicos nos invitan a no perder de vista que la educación es un proceso dinámico donde docentes y estudiantes co-crean saberes que dialogan con la realidad cambiante, las trayectorias individuales y las tendencias contemporáneas.

La imaginación en la construcción y el cuidado de la comunidad

Una vez que la pandemia del aislamiento y la incertidumbre más agresiva dio paso a momentos de mayor tranquilidad, cabe analizar las marcas identitarias que esta nos ha dejado: cómo narramos las vivencias vividas, qué recuerdos, qué miedos, angustias e inseguridades de esos tiempos siguen agazapados en nuestra memoria y salen a relucir cuando nos sentimos nuevamente acechados, qué comportamientos hemos abandonado y cuáles otros han llegado a nuestras vidas. En síntesis, qué marcajes ha dejado esta experiencia en cada uno pues, siguiendo los lineamientos del neurocientífico Damasio (2010), “el desarrollo de la memoria, la imaginación, la razón y, sobre todo, el lenguaje, permiten una elaboración subjetiva más completa (...), un *sí mismo autobiográfico*”, p. 34. El yo nos permite ir construyendo una narración de nosotros mismos y de nuestra vida.

Somos seres sociales, por lo que la comunicación es una garantía de nuestra existencia, mientras que la imaginación facilita esa convivencia y nos permite acumular y desarrollar conocimiento (Quesada, 2023). Imaginar supone una re-creación, o representación de la realidad que se interpreta. Por tanto, se necesita una percepción de esa realidad, una memoria en tanto archivo, una subjetividad y una autoría: lo imaginado es una creación propia (la persona como actora). La imagen es el punto de partida. Implica poder construir en la mente imágenes (situaciones, objetos o seres vivos) que no están presentes, bien sean reales o no. La mente hace una síntesis de informaciones mentales y crea nuevas ideas. Para que ello se logre, Damasio (2010) señala que es necesario integrar la experiencia con su consecuente reflexión y distinción.

Estas bases podrían explicar la importancia de que en las instituciones universitarias se intercambien narrativas que, a su vez, construyan biografías colectivas: ¿Qué imágenes recrean los y las estudiantes en tiempos de pandemia? ¿Y los y las docentes, sus prácticas de enseñanza? ¿Qué biografías de gestión se han generado en las universidades? ¿Cómo narran unos y otros los marcajes, positivos y negativos, que estos tiempos les han dejado? ¿Cómo imaginan conjuntamente la inclusión de prácticas de enseñanza, aprendizaje y gestión que, durante la pandemia, aportaron dinámicas y propuestas que responden a las necesidades e intereses del momento histórico?

Compartir las narrativas tiene un efecto particularmente positivo en el desarrollo cognitivo pues permite ver el mundo desde diferentes ángulos y a través de los ojos de otras personas, así como, conocerse a sí mismo. Salmerón et.al. (2018) señalan que se necesita una capacidad de atención y permanencia en un punto para poder consultar una información y convertirla en conocimiento y, a su vez, el conocimiento en sabiduría. Sin esa capacidad de atención, sin esa consolidación del conocimiento y estampación reflexionada de la memoria, no seremos capaces de crear analogías e inferencias. Es decir, no seremos capaces de imaginar y, en consecuencia, sin pensamientos propios.

En este sentido, la psiquiatra López Mondéjar (2024) advierte de la dificultad de contarse y explicarse a sí mismos que sufren los hijos del capitalismo digital, signo inequívoco y desasosegante del creciente vaciamiento del mundo interior, de la merma del pensamiento crítico y del ocaso de la imaginación. Una atrofia asociada no solo a la dificultad de traducir a palabras las ideas, sino a un déficit del pensamiento mismo y de la imaginación. En el capitalismo de la atención, rodeado siempre de estímulos, el ciudadano parece abocado a convertirse en un yo mínimo, sin apenas autoconciencia y, paradójicamente, desatento, incapaz de conversar, de rozarse, de comprender al otro. La autora sostiene que la incapacidad de trasladar al lenguaje nuestras experiencias nos vacía de ellas, nos uniformiza y nos convierte en analfabetos afectivos, en ciudadanos acrílicos e individualistas.

Así pues, nuevos problemas, necesidades y revisiones nos convocan como comunidad a aportar ideas y marcar caminos respecto a las transformaciones que requieren las prácticas de enseñanza en

la educación superior para conformar una institución de la época actual y, por ende, formar a estudiantes emocionalmente autónomos y con capacidad de aprender y gestionar el conocimiento. Escuchar e interpretar voces provenientes de todos los ámbitos sociales es fundamental para la construcción de visiones alternativas para la enseñanza universitaria actual.

Microsecuencias: metodología didáctica¹

La presente propuesta surge de la necesidad de imaginar y construir nuevas posibilidades para afrontar los desafíos educativos actuales. Las microsecuencias son una metodología didáctica que promueve la construcción de identidades, significados y sentidos individuales y colectivos que surgen a partir de la interacción y la conversación en prácticas de lectura y escritura.

Bajo la denominación de microsecuencia, esta metodología aborda un conjunto de acciones enlazadas, una sucesión de prácticas (en este caso, de conversación-lectura-escritura) que, conectadas entre sí, conforman una unidad que resulta necesaria para que todo el alumnado (desde su diversidad) participe y comprenda con cierta facilidad distintos aspectos lingüísticos o disciplinares.

La elaboración de esta propuesta didáctica es cercana a los planteamientos de la enseñanza relacional, el enfoque social y comunicativo de la lengua, a los conceptos de andamiaje y de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1976), así como a las reflexiones sobre mediación de Lion (2023). Las microsecuencias sitúan a la interacción como elemento esencial, promoviendo la circulación de textos de diversa complejidad y la generación de imágenes mentales para comprenderlos desde el universo personal de sentido de cada estudiante. Invitan al estudiantado a sumergirse en los textos, vincularse emocional e intelectualmente con ellos y participar activamente en su interpretación; enfatizan la acción, la interacción y el movimiento de significados, alejándose de la verificación de la comprensión lectora mediante la reproducción literal de una autoría. Esto comporta un enfoque que abraza la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, preparando tanto a las personas como al grupo para construir representaciones mentales enriquecedoras y compartidas. Con todo ello, esta metodología pretende que se genere curiosidad, reflexión y acción en los participantes, transformando la lectura y escritura en herramientas para el descubrimiento y la creación de sentido colectivo. Más que un conjunto predefinido de acciones, las microsecuencias se sostienen en principios que abren un campo múltiple a la generación de propuestas.

Esencialmente, constituyen una forma de enseñar que se enfoca en conectar profundamente a las personas con lo que aprenden. Más que estudiar un texto como si fuera un contenido aislado, esta metodología propone “conversar con él” como un punto de partida para reflexionar, cuestionar y aprender desde las experiencias y perspectivas propias. El principio que sostiene este planteamiento es que nadie puede realmente apropiarse de un texto si no lo relaciona con su propio mundo, con sus ideas y su manera de ver y entender las propuestas del mismo.

Desde esta propuesta, el aprendizaje no se trata de acumular información, sino de activar la curiosidad y la creatividad del estudiantado. Los errores, las respuestas (malas o sin ellas) y las diferencias entre unos y otros no se ven como fallas, sino como partes esenciales del proceso de aprender juntos, como oportunidades para crecer y enriquecer lo que se construye como grupo.

Los textos que se abordan en las microsecuencias pueden ser tan variados como un ensayo académico o un poema. Su finalidad es generar ideas, provocar preguntas, mejorar cómo nos expresamos en nuestros propios textos y, muchas veces, compartir lo que creamos con otros. Según lo que el grupo necesite, se pueden usar microsecuencias para despertar interés al inicio de un tema,

profundizar en lo que se está explorando, revisar y mejorar las producciones o bien, consolidar aprendizajes a través de su socialización.

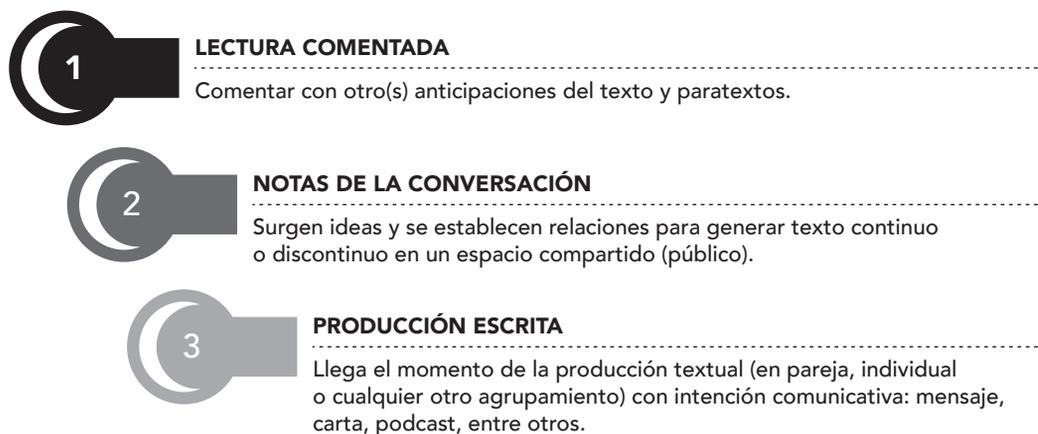
En el fondo, esta manera de enseñar busca que cada estudiante aprenda encontrando su propia voz y pueda expresarla a través de textos que no solo reflejan lo que sabe, sino también, quién es y cómo se conecta con el mundo. Es decir, se pretende que, mediante construcción de imágenes mentales propias sobre las temáticas de que se trate, se avance hacia el fortalecimiento de un aprendizaje autónomo.

El caso: Microsecuencia de inicio

A continuación se presenta una experiencia aplicada de microsecuencias en una actividad de formación para docentes universitarios. Dicha actividad, desarrollada por integrantes de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) y del Grupo de Investigación Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa (ECOLE) de la Universidad Complutense reunió en otoño de 2023 a cinco docentes ex integrantes del Seminario de Lectura y Escritura Académica (seLEA)² por iniciativa de uno de ellos ante la dificultad de generar actividades para la comprensión lectora entre su estudiantado y, percibir en ello, un cambio en la forma de aprender y el uso constante de pantallas a raíz de la pandemia. La población de docentes participantes fue de tres docentes adscritos a una universidad pública mexicana, y dos, pertenecientes a una universidad privada. Las carreras en las que imparten clase son pedagogía (3), ingeniería biónica (1) e historia (1). En los primeros cuatro casos se imparten clases relacionadas con la filosofía o la filosofía de la educación, mientras que el docente de historia imparte las asignaturas de Historiografía I-V. La experiencia metodológica descrita en este ensayo se sitúa en un contexto posterior a la finalización de la emergencia por la pandemia de COVID-19 y en la que el profesorado expresa que su docencia se lleva a cabo de manera regular. El propósito de la formación docente fue generar y compartir propuestas didácticas para el abordaje de procesos de lectura y escritura en el contexto universitario ante la preocupación pospandemia. Se acordó destinar 4 sesiones de 2 horas a este propósito en un formato sincrónico a distancia. La microsecuencia que a continuación se describe (Figura 2) se llevó a cabo en la primera sesión y tuvo el propósito de reconocer los significados y sentidos que el grupo de docentes tiene en torno al problema de la comprensión lectora. La microsecuencia buscó promover la interconexión entre imaginar, comprender y visualizar alternativas de acción: a partir de tres momentos:

Figura 2

Microsecuencia de inicio



Fuente: Elaboración propia

1. Lectura comentada

Por lectura comentada entendemos la acción de leer en conjunto con otros, alternando esta acción con conversaciones que permitan construir representaciones mentales (imágenes mentales) de la información, los significados, los sucesos y las emociones generadas para poder comprenderlas y posicionarse frente a ellas. No es una práctica individual que indique la lectura en individual para después comentar en parejas o plenaria. Más bien, se refiere a una lectura colectiva y sincrónica de las partes de un texto en que se van integrando momentos para la conversación de aquellos aspectos que para el grupo son importantes.

La lectura comentada de esta microsecuencia se llevó a cabo en la revisión del artículo “Temas centrales y direcciones futuras en la investigación en lectura digital: Una entrevista con el profesor Ladislao Salmerón” (Do Amaral & Tomitch, 2022). En cada uno de los fragmentos leídos se formularon preguntas detonantes o articuladores del diálogo del que emergieron dudas, ideas y emociones en torno a la experiencia de leer en la universidad.

Por ejemplo, el siguiente fragmento se abordó con preguntas sobre su opinión de acuerdo o no con el autor. ¿Comprendemos peor los textos cuando leemos en digital? ¿Comprendemos mejor la lectura en papel? El autor nos invita a analizar las posibles causas de estos fenómenos. También, la relación que estos podrían tener con la forma de abordarlos (¿metodología?). ¿Qué pensamos sobre esta propuesta?

L.S.: La idea principal del metaanálisis es que comprendemos un poco peor los textos cuando se presentan en ordenador, comparado con la versión en papel. Como comentas, el efecto se ve tanto en las generaciones que eran estudiantes en los 00 como en las generaciones actuales. Por un lado, separaría los efectos encontrados (la superioridad del papel), de su explicación, que es por donde va tu pregunta. Para dar el salto a la aplicación pedagógica primero debemos entender las causas del fenómeno, y comprobar que métodos pedagógicos nos ayudan a afrontar esas dificultades. Me temo que aún no conocemos las causas, aunque hay varios candidatos: ¿es una cuestión de hábitos leemos de forma más superficial en digital-?, ¿o de atención -hacemos otras tareas mientras usamos dispositivos digitales-?, o una combinación de los anteriores... Lo que sí podemos afirmar con rotundidad es que debemos ser cautos a la hora de introducir los dispositivos digitales para fomentar la lectura, y no deberíamos abandonar por ahora los textos en papel en las escuelas. (Do Amaral & Tomitch, 2022, p. 221).

En la conversación de este fragmento surgieron conexiones con temas, tales como: habilidades y limitaciones de los jóvenes de esta generación y de las generaciones previas; experiencias y emociones de la formación universitaria del profesorado; ejemplos de acciones fallidas y exitosas en actividades de lectura; cuestionamientos sobre el momento que vivimos; dudas y declaraciones sobre el uso de la tecnología y de cómo parece que hay tecnologías que llegaron para quedarse después de la pandemia.

En este punto de la conversación, las facilitadoras presentaron al grupo la definición de “aldea global”, término que en 1964 formuló McLuhan y con el cual advertía del cambio cultural que se produce cuando una tecnología amplía nuestros sentidos y nosotros interiorizamos su uso. Desde esta metáfora, el mundo se asemeja a una pequeña aldea cuando las tecnologías de la comunicación, particularmente los medios electrónicos, nos interconectan y permiten que la información circule instantáneamente y se eliminen las barreras físicas y temporales (McLuhan, 1964). Con este con-

cepto como hipertexto, la conversación se nutrió con sensaciones, impresiones y experiencias sobre los aspectos positivos y negativos de vivir en una aldea. Un “Gran Hermano” que todo lo observa, se dijo. Nuevamente el uso de la tecnología en el aprendizaje surge con una constante que se experimenta con tintes dulces o semi amargos, en algunos casos. Se mencionó que, evidentemente una nueva tecnología puede salvar obstáculos, como sucedió con la conexión remota durante esta pandemia y las posibilidades de trabajo y educación que permitió, sin embargo, ello no la exenta de un análisis de sus consecuencias e implicaciones. Se comenta que, a ciencia cierta, no conocen el entorno tecnológico en que se mueve el estudiantado y que no han tenido conversaciones explícitas con ellos y ellas en las que narren su experiencia de leer en formatos digitales o impresos durante la pandemia y después de ella. Saben del alumnado lo que ven, no lo que el alumnado pueda contar de sí mismo.

Se aprecia que, tras finalizar la lectura comentada se generó un ambiente propicio para el intercambio de ideas, donde diversas expresiones fueron puestas en diálogo. Este proceso permitió a los participantes aproximarse a la tesis central del autor, que sostiene la superioridad de la lectura en papel por sobre los formatos digitales para la comprensión lectora. En este contexto, los participantes reflexionaron y tomaron una postura crítica respecto al tema, enriqueciendo el debate colectivo.

2. Notas de la conversación

Este momento de la microsecuencia invita al registro de notas de las imágenes mentales que resultan significativas y hayan sido aportadas por el grupo en la lectura comentada. En esta fase se propone la elaboración de un sencillo texto continuo o discontinuo en un espacio compartido, es decir un texto público y construido por todas y todos. En el caso de este grupo, se acuerda realizar un mapa mental que deje registro de las ideas de mayor resonancia y de algunas preguntas que surgieron en el diálogo (Figura 3). Este momento es importante porque invita a la toma de decisiones y acuerdos de conjunto. El mapa se realizó en la opción de pizarra de Zoom.

3. Producción escrita

Este momento plantea la elaboración de un texto (en pareja, individualmente o en cualquier otro agrupamiento) con una clara intención comunicativa; es decir, la producción textual constituye una unidad de sentido que implica al grupo, desde su diversidad y en la toma de decisiones *ad hoc* sobre aquello que se quiere comunicar y el género textual elegido. Las facilitadoras propusieron al grupo la elaboración de una breve bitácora de la sesión, a fin de tenerla como punto de partida para la siguiente sesión. La bitácora contendría los siguientes puntos:

1. Principales acciones realizadas
2. Principales inquietudes, contradicciones, hallazgos o descubrimientos
3. Acción o acciones para dar continuidad
4. Otro (opcional)

Para facilitar y agilizar la producción textual, las facilitadoras propusieron un esquema inicial con palabras destacadas en negrita al comienzo de las oraciones, las cuales fueron completadas de manera colaborativa. La bitácora en cuestión quedó redactada de la siguiente manera:

(1) En la primera sesión de nuestro encuentro del seLEA realizamos la lectura comentada del artículo “Temas centrales y direcciones futuras en la investigación en lectu-

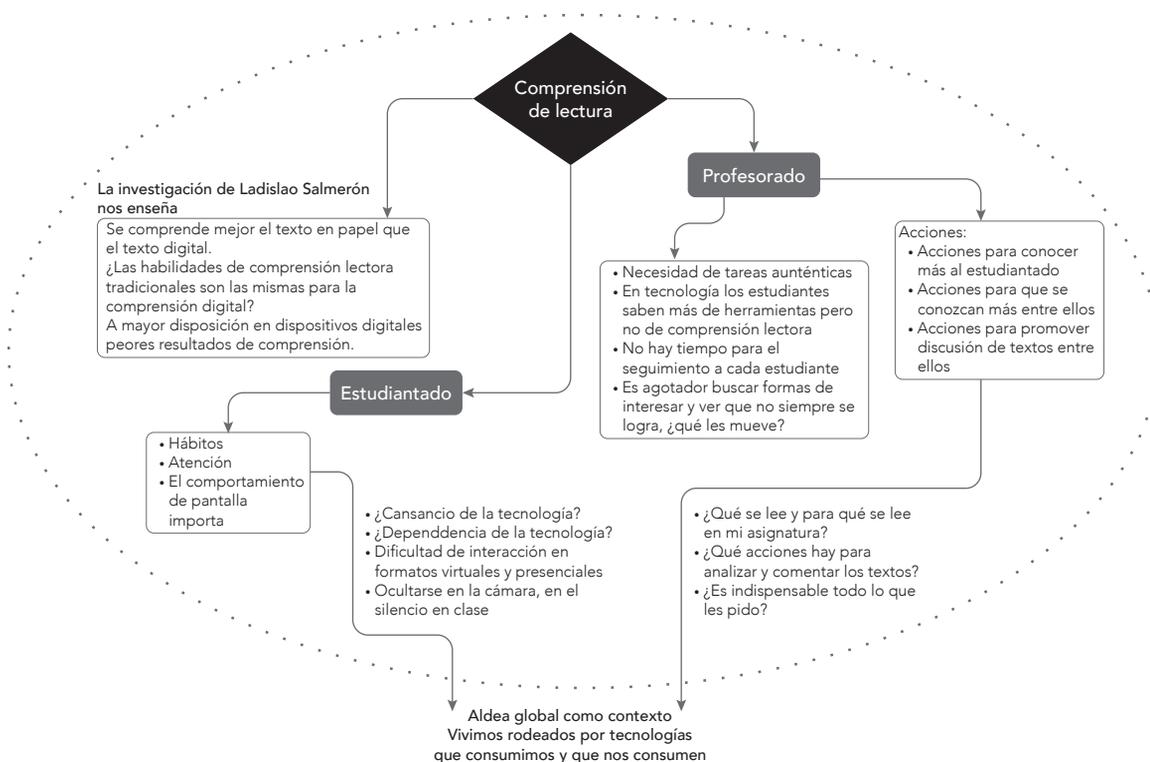
ra digital: Una entrevista con el profesor Ladislao Salmerón”. Compartimos puntos de vista, experiencias de clase, preocupaciones sobre los alumnos. Nos gustaría saber de otras investigaciones sobre la lectura en textos digitales.

(2) **Nos preocupa** la falta de comprensión lectora de nuestros alumnos y alumnas. **Descubrimos que** los textos en papel ayudan más que los textos digitales. **Pensamos que somos contradictorios en algunas acciones porque** queremos que los estudiantes lean y entiendan lo que leen pero no les conocemos.

(3) **Nos gustaría realizar** una microsecuencia didáctica para conocer la experiencia de nuestros alumnos en la pandemia y saber más de sus habilidades y dificultades en la lectura.

(4) Qué bueno vernos otra vez. No lo esperábamos.

Figura 3
Mapa mental con resonancias



Fuente: Elaboración propia

Resultados

La experiencia metodológica descrita en este ensayo se asienta en un contexto posterior al cierre de la emergencia por la pandemia de COVID-19. Si bien los participantes expresan que su docencia ya se lleva a cabo de manera regular, sí comparten la inquietud por cambios que perciben entre el estudiantado, tanto en la forma de aprender y el uso constante de pantallas, así como por los efectos de la digitalización sobre la comprensión lectora, en particular. La experiencia refleja cómo la digitalización no sólo redefine el acceso al conocimiento, sino también la manera en que los estudiantes procesan, interpretan y utilizan la información en su formación académica.

El equipo facilitador considera que la microsecuencia desarrollada promovió la creación de un ambiente seguro y de confianza para el diálogo en tanto se expusieron ideas y posicionamientos

diversos, incluso antagónicos. Dado que la conversación no tiene el propósito de establecer acuerdo absoluto con los planteamientos del autor revisado o entre las opiniones de los participantes, sino dinamizar una conversación para que la creación de sentidos y significados individuales y colectivos tenga cabida, se valora como positivo el desarrollo de la sesión.

La microsecuencia experimentada abrió una puerta a que los docentes imaginaran acciones donde se invierte tiempo de clase en la lectura compartida y la conversación. Con interrogantes sobre el beneficio de ello y, considerando la diversidad de los participantes en cuanto a experiencia profesional, el grupo expresó la inquietud de explorar acciones en sus asignaturas para motivar las actividades de lectura. La decisión del grupo de experimentar la microsecuencia didáctica de inicio permitió al equipo facilitador organizar las actividades de las siguientes sesiones y acompañarlos en el diseño e implementación de ésta. También permitió que la innovación docente pudiera experimentarse en una comunidad de aprendizaje y cuidado.

Conclusiones

Es un hecho que, en la medida que se incorporan textos y prácticas de mayor complejidad en el aula se torna más latente el riesgo de perder la atención, el compromiso y la acción del estudiante. En este sentido, nos preguntamos si el principio de inclusión y participación plena al que aspiran los procesos formativos puede tomar como inspiración las estrategias seguidas para la atención y cuidado de la salud ante la pandemia por la COVID-19 (Figura 1). Con una mirada atenta a las poblaciones vulnerables o en riesgo en el aula, se activaría la imaginación y la acción pedagógica para mitigar y controlar los riesgos y evitar la exclusión o la deserción, para acompañar la continuidad de las actividades, para vigilar y responder a emergencias o bien, para prepararse de manera resiliente frente a amenazas emergentes. Ello, incluso con la conciencia relacional de que múltiples procesos de exclusión ocurren en otras entidades geográficas. De la misma manera que la pandemia por COVID que, medicamente, aún no termina afecta a cientos de miles de personas.

Vázquez-Espinoza et.al (2021) nos invitan a cambiar el enfoque de la COVID y emplear la metáfora del “viaje”, en lugar de la metáfora de la batalla contra un enemigo. De esta manera, podríamos convivir con la idea de movimiento y pensar “en decisiones que se toman en un punto, pero tienen consecuencias en otro” (p. 175). Este efecto bien puede ser atribuido a las microsecuencias didácticas, las cuales no son concebidas como “micro” por ser de menor importancia o menor duración que otras propuestas didácticas (lo cual no es así, evidentemente), sino porque al modo de un *micrófono* transforma las ondas sonoras en corrientes eléctricas para su amplificación.

Un rasgo característico de las microsecuencias es que acompañan la construcción de significados en la integración de acciones de conversación-lectura-escritura. Esto abre numerosas posibilidades de dinamización pedagógica a efectos académicos y de construcción de comunidad.

La microsecuencia didáctica rompe con el planteamiento de procesos lineales y consecutivos y abre la posibilidad a la imaginación y la construcción pedagógica a partir de los movimientos experimentados por los participantes y de las preguntas que se convierten en herramientas poderosas cuando están diseñadas para abrir caminos de reflexión y posibilitar la construcción de discursos nuevos.

La irrupción de la pandemia, junto con las tensiones socioambientales preexistentes que agudizó, así como la acelerada transformación tecnológica en la creación y distribución del conocimiento, plantean un contexto desafiante que exige a la universidad sostener su compromiso con la construcción de un espacio global más interconectado, consciente y humano.

- ANUIES-SEP. (2023). *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por COVID-19*. ANUIES.
- Bijker, W. & Law, J. (1992). (Ed) *Shaping Technology/Building Society*. MIT Press.
- Cairolí E. (2021). ¿De qué hablamos cuando hablamos de pos-COVID-19? [What are we talking about when we talk about post-COVID-19?]. *Revista clínica española*. 221(10), 614–616. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2021.07.001>
- Castro, C., & Toyos, P. (2020). Una vieja estrategia industrial para un nuevo mundo pospandemia. En Daniel Agosta, R., et al. (Ed). *Pospandemia. 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Universidad Torcuato Di Tella. https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/113006/mod_resource/content/0/Libro%20completo.pdf
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Do Amaral, J. & Tomitch, L. M. (2022). Temas centrales y direcciones futuras en la investigación en lectura digital: una entrevista con el profesor Ladislao Salmerón. *Nueva Revista el Pacífico*. (77), 220-227. <http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/264/535>
- Kolata, G. (2020, mayo 12). Así es como terminan las pandemias. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/05/12/espanol/corona-virus-historia-pandemia.html>
- Lion, C.G. (2023). La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. 24. <https://doi.org/10.14201/eks.28773>
- López Mondéjar (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Martínez Arroyo, A. (2016). *Escribir para aprender “versus” aprender sin escribir. Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21538>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media - The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- Navarro Coy, M. (2005). *Formación en la autonomía de aprendizaje: implicaciones pedagógicas*. Universidad Católica San Antonio.
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://goo.su/q94p7q4>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023, mayo 5). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero el COVID continúa. Noticias ONU. *Noticias ONU. Mirada global Historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2023/05/1520732>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- Organización Mundial de la Salud. (2023, mayo 6). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. *Noticias*. <https://goo.su/kYW5VZn>
- Quesada, B. (2023). *En defensa de la imaginación*. Ediciones Nobel
- Rasmussen, C. (2021, noviembre 12). Las reducciones de emisiones por la pandemia tuvieron efectos inesperados en la atmósfera. *NASA. Equipo de redacción de Ciencia*. <https://ciencia.nasa.gov/ciencias-terrestres/las-reducciones-de-emisiones-por-la-pandemia-tuvieron-efectos-inesperado-s-en-la-atmosfera>
- Real Academia Española. (2021). Poscovid. En *Diccionario histórico de lengua española*. <https://www.rae.es/dhle/>
- Reimers, F. M. (2021). *Educación y COVID-19: recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_spa
- Reimers, F. M. (Ed.). (2024). *Schools and Society During the COVID-19 Pandemic: How Education Systems Changed and the Road Ahead*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1>
- Salmerón, L., García, A., & Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading skills. *Learning and Individual Differences*, 61, 31-39.
- Toledo Araya, L. E. (2023). Educación en la pospandemia: El desafío de la escucha. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.235>
- UOC. (2023). *El futuro del consumo de contenidos digitales*. UOC-Accenture. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147507/2/UOC-informe-ES-feb23.pdf>
- Vázquez-Espinosa, E., Laganà, C., & Vázquez Valdéz, F. (2021). SARS Cov-2 y sus metáforas. *Revista de Medicina y Cine*, 16(e), 173–181. <https://doi.org/10.14201/rmc202016e173181>
- Vigotsky, Lev S. (1976). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Revolucionarias.
- World Health Organization. (2023). *From emergency response to long-term COVID-19 disease management: sustaining gains made during the COVID-19 pandemic*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-WHE-SP-P-2023.1>
- World Health Organization. (2024). *COVID-19 epidemiological update*. (172). <https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-epidemiological-update-edition-172>

SEMBLANZAS

Estela D'Angelo Menéndez es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con tesis doctoral centrada en la relación entre aprendizajes y autonomía emocional, ha desarrollado docencia e investigación en la misma Universidad como Profesora Titular. Psicopedagoga, licenciada en Ciencias de la Educación y maestra, ejerció docencia y asesoramiento docente en distintas etapas educativas. Su línea de investigación se focaliza en la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva inclusiva. Ha fundado el Grupo de Investigación UCM “Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa” (ECOLE). Preside la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), ámbito desde el que ha diseñado distintos proyectos, entre ellos, el programa iberoamericano “Escribir como lectores” y del que es su coordinadora desde el año 2009. Es autora de distintos materiales bibliográficos, conferenciante a nivel nacional e internacional, y especialista en procesos de formación permanente de los profesionales de la educación.

Laura Benítez Sastre es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), siendo Doctora en Educación y Licenciada en Psicopedagogía por dicha Universidad. Forma parte del Grupo de Investigación UCM “Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa” (ECOLE), desarrollando su trayectoria investigadora, de producción científico-técnica, y de formación permanente del profesorado en las líneas de investigación del Grupo, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva de inclusión educativa e innovación curricular. Es colaboradora en distintos programas educativos desarrollados por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).

Araceli Martínez Arroyo es doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y especialista en Prácticas Narrativas en Contextos Educativos por la Universidad del Medio Ambiente (UMA). Actualmente es académica de Tiempo Completo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en donde coordina una investigación sobre inter y transdisciplinariedad en la docencia universitaria. Sus líneas de desarrollo profesional, docencia e investigación exploran los sentidos filosóficos y las aproximaciones curriculares en las prácticas y narrativas docentes, así como los procesos de formación y acompañamiento del profesorado en contextos universitarios desde enfoques reflexivos, dialógicos y transformativos. Es miembro del Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana Universitaria (SIPIU) y de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). Colabora como docente del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA).

¹ La conceptualización y formulación de las microsecuencias como propuesta didáctica es resultado de la colaboración y el trabajo con docentes, estudiantado y mediadores culturales que, desde la Asociación Española de Lectura (AELE) y el Grupo de Investigación Grupo de Investigación Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa (ECOLE) de la Universidad Complutense, ha venido desarrollándose desde 2004 bajo el liderazgo de Estela D'Angelo Menéndez.

² El Seminario de Lectura y Escritura Académica (SELEA) refiere a una experiencia de formación docente en línea que, en el marco de la investigación doctoral «Escribir para aprender “versus” aprender sin escribir. Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación» convocó a un grupo de diez profesores en 2016. (Ver Martínez, A., 2016).

Estrategias universitarias pospandemia

Post-Pandemic University Strategies

Alex Magin Mayorga Ayala

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

alex.mayorga@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7321>

Yanahui Anaid Caletti González

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

yanahui.caletti@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6816-5687>

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.245



RESUMEN

Este trabajo describe las estrategias implementadas por la Universidad Iberoamericana para afrontar los retos educativos en la etapa pospandemia, atender nuevas necesidades emocionales y de aprendizaje, así como para aprovechar las lecciones aprendidas durante los últimos años. Se destaca la atención al rezago académico y a las necesidades socioemocionales de estudiantes y docentes. Se enfatiza el uso estratégico de la tecnología y la importancia de la formación continua del profesorado para adaptarse a las nuevas dinámicas educativas y proponer acciones innovadoras que promuevan el aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Palabras clave: Estrategias Pospandemia; Tecnología Educativa; Bienestar Socioemocional; Metodologías Activas; Formación Docente.

ABSTRACT

This paper describes the strategies implemented by Universidad Iberoamericana to address educational challenges in the post-pandemic stage, meet new emotional and learning needs, and leverage lessons learned in recent years. It highlights the attention given to academic lag and the socio-emotional needs of students and teachers. The strategic use of technology and the importance of continuous teacher training are emphasized to adapt to new educational dynamics and propose innovative actions that promote students' learning and holistic development.

Keywords: *Post-Pandemic Strategies; Educational Technology; Socioemotional Well-Being; Active Learning Methodologie; Teacher Training.*

Fecha de recepción: 12/11/2024

Fecha de aceptación: 11/12/2024

Introducción

El acontecimiento de la pandemia iniciada en 2020 es un parteaguas en la forma en que experimentamos todos los ámbitos de la vida cotidiana y, en particular, las prácticas educativas. En el número 80 de *DIDAC* se reseña la estrategia institucional que la Ibero puso en marcha para afrontar la emergencia durante el confinamiento. En este número presentamos las acciones emprendidas para afrontar algunos de los problemas y encrucijadas derivados tanto de nuevas necesidades y condiciones para el aprendizaje, como de las lecciones aprendidas sobre el potencial de prácticas educativas emergentes.

Atención a necesidades de aprendizaje

Uno de los efectos del confinamiento es el rezago académico que presenta una parte del estudiantado, no solamente en cuanto a los conocimientos y habilidades que se requieren en la educación superior, sino sobre todo en el desarrollo de competencias para el aprendizaje, capacidad de concentración y retención, autorregulación y colaboración. Esto es más evidente en estudiantes que cursaron la educación media superior durante la pandemia.

Para atender esta situación, la Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa ha fortalecido los servicios que se ofrecían a los estudiantes ya desde antes de la pandemia, en particular los de Orientación para el Aprendizaje, enfocados en favorecer la motivación, la autogestión y la metacognición, que son elementos necesarios para el aprendizaje autónomo. También ha puesto en marcha acciones de tutoría que consisten en acompañamiento especializado a los estudiantes para facilitar su trayectoria y potenciar sus aprendizajes durante su estancia en la universidad.

Por otra parte, las coordinaciones responsables de los programas académicos organizan acciones de asesoría específica sobre contenidos cuyo aprendizaje se vio afectado por los cambios en las dinámicas educativas durante el confinamiento y que son indispensables en la formación profesional y académica de los estudiantes.

Estrategias para atender las afectaciones y necesidades socioemocionales

La pandemia y sus consecuencias han impactado negativamente el bienestar emocional de estudiantes y docentes. Se reconoce que la dinámica familiar, que pudo verse afectada durante la pandemia, influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que se vincula con problemas de ansiedad y depresión que se manifiestan de diversas maneras, entre las que destacan, además de los problemas de concentración y aprendizaje, los conflictos en el aula y las dificultades en las relaciones interpersonales.

El Programa de Desarrollo e Innovación Docente (PDID) de la Dirección de Innovación Educativa de la Ibero ofrece el Servicio de Acompañamiento y Colaboración entre Docentes (SACED), un espacio de orientación entre pares que comparten experiencias para el enriquecimiento mutuo y la solución de problemas en el ejercicio de su práctica docente. A partir del regreso a las actividades presenciales, se ha incrementado significativamente el número de solicitudes de apoyo que hacen los docentes en busca de orientación sobre las posibles estrategias para atender problemas socioemocionales de los estudiantes y su impacto en la dinámica del aula. SACED ha respondido a esta necesidad, sistematizando las solicitudes y desarrollando planes de intervención para ayudar al profesorado a manejar mejor los grupos, fomentar una comunicación más efectiva y crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo en el que sus estudiantes puedan manejar mejor sus emociones y sus trayectorias de aprendizaje.

Aunado a esto, la Clínica de Bienestar Universitario (CBU) ofrece a la comunidad universitaria (estudiantes y personal académico, administrativo y de servicio) el servicio de atención psicológica con la finalidad de procurar su cuidado emocional. La atención psicológica se ofrece en función de las necesidades de cada persona y puede ser una sola intervención breve, un proceso de máximo ocho sesiones, organizado a partir de una primera entrevista, o la canalización para las personas que requieren atención prolongada específica.

Aprovechamiento estratégico de la tecnología

Si bien durante la pandemia se intensificó el uso de tecnologías para enfrentar la emergencia, el reto para la universidad es integrarlas de manera estratégica en los procesos educativos. Actualmente la incorporación de la tecnología no se limita a la enseñanza remota, o al uso de plataformas para la gestión del aprendizaje, sino que las herramientas digitales permiten mediar y potenciar los procesos educativos de forma innovadora. La universidad ha realizado inversiones en infraestructura y soporte técnico, que son condición indispensable para aprovechar las posibilidades de las tecnologías dentro y fuera de las aulas, para facilitar la comunicación, el acceso a información especializada en tiempo real, así como el intercambio de experiencias con especialistas y actores relevantes de distintos campos del conocimiento que se encuentran en cualquier lugar del mundo.

Además, se está desarrollando el proyecto de aula inmersiva que hará posible que el estudiantado tenga experiencias de aprendizaje relacionadas con casos reales que por su naturaleza y complejidad no se pueden realizar de manera presencial.

Formación continua de la planta docente

La atención oportuna a las necesidades y condiciones actuales del aprendizaje nos obliga a replantear los paradigmas sobre los roles de los actores en los procesos educativos. La etapa posterior a la pandemia ha revelado contrastes en la forma en que el estudiantado percibe y se adapta a nuevas formas de aprendizaje. Por un lado, encontramos a aquellos estudiantes que han descubierto en esta experiencia una oportunidad para desarrollar su autonomía, comprendiendo la importancia de la autorregulación y asumiendo un papel más activo en su proceso educativo. Sin embargo, esta transformación no ha sido uniforme, ya que existe otro grupo que manifiesta una marcada preferencia por los métodos tradicionales de enseñanza, y muestra cierta resistencia hacia estas nuevas formas autónomas y activas de trabajo.

Este escenario dual presenta un desafío particular para el profesorado, quien debe navegar entre estas diferentes actitudes y expectativas mientras se adapta a nuevas dinámicas de interacción y enseñanza. La comunidad docente se encuentra ante la necesidad de motivar efectivamente a sus estudiantes y demostrar los beneficios de un aprendizaje más autónomo y participativo, mientras desarrolla sus propias competencias en el uso de nuevas tecnologías y metodologías.

La implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y los casos de estudio, combinada con el uso intensivo de diversas tecnologías, ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado. Esta actualización profesional no sólo debe enfocarse en aspectos técnicos, sino también en el desarrollo de habilidades pedagógicas que permitan fomentar el protagonismo del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

El objetivo final de esta transformación educativa va más allá de la adopción de nuevas tecnologías o métodos de enseñanza. Se busca promover aprendizajes más pertinentes, profundos y significativos, que incorporen el desarrollo del pensamiento crítico y fomenten un uso ético de la

tecnología. Este proceso de cambio requiere un compromiso sostenido tanto de las instituciones educativas como de los docentes, para crear entornos de aprendizaje que respondan efectivamente a las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

Esto implica un esfuerzo continuo por parte del profesorado para desarrollar estrategias flexibles y adaptativas que puedan atender eficazmente a la diversidad presente en sus aulas, ya sean éstas físicas o virtuales. Para ello, el PDID ha planteado un programa de formación docente continua que promueve la innovación educativa y fomenta el intercambio de experiencias entre las y los docentes. Este programa está estructurado en los siguientes ejes:

- Innovación pedagógica de la docencia: explora tendencias didácticas, metodologías activas y estrategias de evaluación.
- Inteligencia artificial y tecnología para la innovación educativa: se enfoca en el uso crítico de la inteligencia artificial y en las estrategias de mediación de la tecnología en entornos educativos.
- Identidad ignaciana y modelo educativo: plantea la reflexión, el análisis y la acción sobre el modelo educativo de la Ibero.
- Interacción educativa y habilidades socioemocionales: ofrece elementos para la construcción de ambientes de aprendizaje y relaciones que favorecen el cuidado y desarrollo de las personas.
- *Curriculum* y diálogos interdisciplinarios y transdisciplinarios: impulsa la formación orientada al análisis y la resolución de problemas complejos desde perspectivas inter y transdisciplinarias

Hacia la innovación educativa y el desarrollo de las personas

Los cambios en las dinámicas educativas nos han llevado a replantear la formación tanto de docentes como de estudiantes, para que pueda responder no sólo a necesidades derivadas de cambios emergentes, sino que habilite a las personas para planear proyectos y acciones a partir del reconocimiento de que vivimos escenarios de alta incertidumbre. Esta exigencia nos impulsa a explorar nuevas formas de atención de las necesidades de aprendizaje, así como a plantear estrategias de acompañamiento y soporte tecnológico que favorezcan el desarrollo de docentes y estudiantes. Es vital encontrar las vías adecuadas para promover una mayor conciencia y motivación en el profesorado sobre la importancia de asumir nuevas didácticas y estrategias pedagógicas, capaces de promover una participación más activa y protagónica del estudiantado en la construcción de su aprendizaje.

También nos hace ver la necesidad de poner en marcha proyectos de investigación y evaluación sobre las propuestas innovadoras para generar información confiable que nos permita tomar decisiones basadas en evidencias. La etapa posterior a la pandemia nos ha permitido entender la acción educativa de manera multidimensional y sistémica, lo que nos obliga a estudiar las interrelaciones entre las dimensiones emocionales, tecnológicas y pedagógicas, para desarrollar un equilibrio y potenciar sus efectos.

SEMBLANZAS

Alex Magin Mayorga Ayala. Estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad La Salle México y la maestría en Administración Educativa en la Universidad La Salle Bajío. Se ha desempeñado como coordinador de investigación y desarrollo en el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (INAEBBA). Fue director académico en el nivel medio superior en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Ha dedicado gran parte de su labor a la formación de docentes en la metodología del aprendizaje servicio. Cuenta con más de 12 años en docencia en los niveles medio superior y superior. Actualmente es coordinador del Programa de Desarrollo e Innovación Docente (PDID) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Yanahui Anaid Caletti González. Es licenciada en Psicología Educativa, especialista en Psicología Escolar y maestra en Ciencias por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), respectivamente. Ha sido responsable de la producción de unidades de enseñanza interactiva en la Facultad de Psicología de la UNAM, y se ha desempeñado en la formación tecno-pedagógica de profesores en la misma institución. Se interesa por el estudio de las interacciones discursivas emprendidas en educación superior y la mediación tecnológica en los procesos educativos. En la actualidad es coordinadora del Programa de Ambientes y Herramientas Digitales para el Aprendizaje (PAHDA) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

1. Recepción de artículos

- 1.1. Los artículos pueden enviarse a los siguientes correos electrónicos: didac@ibero.mx y asistente.didac@correo.ibero.mx o bien, directamente a la página de la revista: <https://didac.ibero.mx> junto con su Declaración de originalidad firmada (descargar archivo en: <https://didac.ibero.mx/index.php/didac/libraryFiles/downloadPublic/1>)

2. Características de los artículos

- 2.1. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español o en inglés. No se aceptan artículos que hayan sido publicados, en ninguna de sus versiones, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
- 2.2. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar. Puede referirse a aspectos de la educación en cualquier nivel –preferentemente al de educación superior– como apoyo al trabajo docente. Debe incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
- 2.3. El número de autores por artículo no debe exceder de cuatro personas.

3. Datos de identificación del artículo

El artículo debe incluir datos de identificación del autor o autores del texto enviado:

- 3.1. Nombre completo de todos los autores sin abreviaturas (nombre propio, apellido paterno, apellido materno)
- 3.2. Grado académico
- 3.3. Institución a la que pertenece(n) y país(es) de procedencia
- 3.4. Correo electrónico de(l) (los) autores
- 3.5. Semblanza curricular redactada en tercera persona, máximo 12 renglones (entre 90 y 150 palabras). Incluir: nombre completo, grados académicos concluidos con la institución otorgante, adscripción actual y cargo, distinciones, reconocimientos y membresías, participación en eventos científicos, publicaciones y principales líneas de investigación
- 3.6. Identificador ORCID (para generar una cuenta ingresar a: <https://orcid.org/register>).
- 3.7. Señalar el nombre completo y correo electrónico de la persona que será el contacto directo con el equipo editorial.

4. Estructura

El artículo debe contener:

- 4.1. Título en español y en inglés (máximo 15 palabras en ambos idiomas) Resumen en español y en inglés (de 120 a 160 palabras)
- 4.2. Palabras clave en español y en inglés; máximo siete. Se recomienda utilizar el Vocabulario Controlado del IRESIE (<https://www.iisue.unam.mx/iresie/>).
- 4.3. Sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso siete de esta pauta)
- 4.4. Texto completo del artículo. La extensión de los artículos debe ser entre 2000 y 3500 palabras, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
- 4.5. Si el artículo va dirigido a la sección *Fábrica de innovaciones*, debe incluir un apartado con bibliografía adicional sugerida para profundizar en el tema abordado en el artículo. Si el artículo va dirigido a la sección *La Educación al microscopio*, la bibliografía adicional es opcional.

5. Formato

- 5.1. El archivo enviado debe estar en formato Open Office o Microsoft Word.
- 5.2. Tipo de fuente Arial, a 12 puntos, interlineado 1.5
- 5.3. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados con títulos y subtítulos cuando se considere oportuno.
- 5.4. Las gráficas, esquemas, diagramas, fotografías y demás ilustraciones deberán presentarse numeradas, debidamente identificadas y referidas en el cuerpo del texto. Deberá señalizarse qué tipo de figura se muestra (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías). Es indispensable enviar todas las figuras en archivos de imagen (jpg o png) aparte, debidamente identificadas según se presentaron en el texto.
- 5.5. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen, y estar identificadas y referidas en el cuerpo del texto.
- 5.6. Las notas deberán ser breves y aparecer al final del artículo; se utilizarán sólo cuando sean indispensables, como comentario o aclaración, no como referencia bibliográfica.
- 5.7. Las citas textuales y paráfrasis dentro del texto deberán incluirse en las referencias y seguir los lineamientos del formato APA 7.^a edición. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.

6. Proceso de revisión y dictaminación

- 6.1. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
- 6.2. Todo artículo está sujeto a una revisión preliminar que determinará si cumple con los criterios básicos para ser sometido a dictamen: redacción clara y pertinencia del contenido en el ámbito educativo con la temática de la convocatoria.
- 6.3. Si el artículo es aprobado en esta revisión preliminar, se enviará al Comité Editorial para ser evaluado con base en criterios académicos mediante el proceso doble ciego. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aceptado”; “Aceptado condicionado a correcciones menores”; “Aceptado condicionado a correcciones mayores”, y “Rechazado”. El editor se reserva el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzgue convenientes.

7. Secciones de la revista

- 7.1. *Fábrica de innovaciones*: reúne textos de divulgación que buscan compartir una experiencia significativa, así como propiciar la reflexión con respecto al tema del número de la revista. Deberá incluir sugerencias para la práctica docente que sean producto de la experiencia directa en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general. Todos los artículos deben contener una fundamentación teórica.
- 7.2. *La educación al microscopio* incluye artículos originales resultado de una investigación, así como aquellos especializados que disertan sobre el tema del número. El resumen del artículo deberá incluir objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Si es conveniente, también podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula.
8. El editor se reserva el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones de la revista (*Fábrica de innovaciones*, *La educación al microscopio* o *Dossier*) que considere más conveniente por el tipo de trabajo del que se trate.

Con el regreso pleno a los espacios escolares y extraescolares, docentes y estudiantes están encontrando nuevas encrucijadas en las prácticas educativas, en las relaciones entre las personas protagonistas de los procesos educativos, en la manera en que resignifican sus posiciones y funciones, e interactúan en los diversos espacios educativos.

El número 85 de la revista *DIDAC* se enfoca en dar a conocer cómo las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes, están afrontando los efectos que tanto la pandemia como la transición entre modalidades han provocado en el ámbito educativo, especialmente en los aprendizajes y en la salud socioemocional de docentes y estudiantes.

Las reflexiones sobre estos efectos son una oportunidad para la innovación educativa, entendida no sólo como la adopción de herramientas tecnológicas, sino también como el desarrollo de estrategias para responder e incluso anticipar necesidades de todos los actores educativos.