



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Relación dialógica entre los estudiantes y los profesores
de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP para propiciar el
aprendizaje significativo en línea.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestría en Educación Superior**

PRESENTA

Lic. María Fernanda Soto Palma

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Esteban Miguel León Ochoa

COMITÉ TUTORIAL

Dra. María Bernarda González Pérez

Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Puebla, Puebla

DICIEMBRE 2023

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	8
<i>Introducción</i>	9
<i>Antecedentes del tema de investigación</i>	12
<i>Planteamiento del problema</i>	15
<i>Pregunta de investigación</i>	16
<i>Objetivos de la investigación</i>	16
<i>Justificación e importancia del estudio</i>	17
<i>Capítulo I: Marco contextual y normativo</i>	18
1.1 Contexto Internacional	18
1.1.1 UNESCO: surgen brechas digitales alarmantes en la educación a distancia	19
1.2 Contexto Nacional	21
1.2.1 INEGI: resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación	21
1.2.2 Momentos importantes en la historia de la educación a distancia en México	23
1.2.3 Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024	27
1.3 Contexto Estatal	29
1.3.1 Plan de Acción y Estrategias para la Educación Remota de Emergencia a Nivel Estatal	29
1.3.2 El regreso a las aulas: educación híbrida	31
1.4 Contexto institucional	34
1.4.1 Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2017-2021: desarrollo tecnológico y diversas modalidades educativas	34

1.4.2 Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2021-2025: tecnologías de la información y la comunicación; enseñanza-aprendizaje significativo.....	37
1.4.3 Modelo Universitario Minerva: estrategias de aprendizaje y recursos didácticos en línea	39
1.4.4 Estrategias de continuidad educativa y colaboración social BUAP	40
1.4.5 Contexto de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) BUAP	43
1.4.6 Plan de Trabajo 2020-2024 Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)	44
1.4.7 Anuario estadístico: Licenciatura en Filosofía	45
Capítulo II: Marco teórico.....	46
2.1 Revisión de la Literatura y Estado del Arte.....	46
2.1.1 Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: estudio de caso en MOOC.....	46
2.1.2 La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual	48
2.1.3 El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual	49
2.1.4 El e-learning en el siglo XXI investigación y práctica	51
2.2 Educación a Distancia: educación virtual, educación en Línea, educación Remota de emergencia, educación híbrida: significados y condiciones para su funcionamiento	51
2.2.1 Teoría Constructivista.....	55
2.2.1.1 Aprendizaje Significativo	58
2.2.2 Relación Docente Alumno para la Construcción del Conocimiento.....	60
2.2.3 El Diálogo dentro de la Comunidad de Indagación	65
2.2.3.1 Relación Dialógica.....	69
Capítulo III: Metodología	75
3.1 Tipo de investigación.....	75

3.2	Diseño de investigación.....	75
3.3	Sujetos	75
3.4	Descripción de la metodología a través de la interpretación fenomenológica	76
3.5	Instrumentos.....	77
3.5.1	Entrevista semiestructurada.....	77
3.5.2	Observación participante	78
	<i>Capítulo IV: Resultados</i>	<i>81</i>
4	Fenomenología como el método interpretativo de los resultados obtenidos.....	81
4.1	Reflexión.....	82
4.1.1	Codificación	82
4.1.2	Creación de grupos de códigos.....	86
4.1.3	Categorías obtenidas	1
4.2	Descripción de los datos obtenidos	5
4.3	Observación participante	27
4.3.1	Rúbrica de observación con las nuevas categorías.....	33
4.4	Entendimiento del Proceso	38
	<i>Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones</i>	<i>43</i>
	<i>Referencias</i>	<i>52</i>
	Anexo 1	65
	Anexo 2	67
	Anexo 3	72

Anexo 4: matriz de relaciones de códigos 75

Índice de Figuras

Figure 1 Modelo general de aprendizaje apoyado en tecnología	40
Figure 2 Nube de palabras de los códigos más frecuentes durante las entrevistas.....	85
Figure 3 Mapa de códigos.....	1
Figure 4 Mapa de códigos segmentados en categorías.....	1
Figure 5 Categoría: presencialidad	1
Figure 6 Categoría: ambiente de aprendizaje en línea	2
Figure 7 Categoría: pérdida del lenguaje no verbal.....	1
Figure 8 Categoría: proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP	1
Figure 9 Categoría: diálogo abierto	1
Figure 10 Categoría: dinámica del uso de plataforma.....	4
Figure 11 Categoría: interpretación.....	5
Figure 12 Foto de pantalla tomada durante el conversatorio en línea	28
Figure 13 En línea 1.....	29
Figure 16 Esquina superior derecha de la matriz de relaciones de códigos.....	75
Figure 17 Segunda foto de la matriz de relaciones de códigos	76
Figure 18 Tercera foto de la matriz de relaciones de códigos.....	77
Figure 19 Cuarta foto de la matriz de relaciones de códigos	78
Figure 20 Quinta foto de la matriz de relaciones de códigos	79
Figure 21 Sexta foto de la matriz de relaciones de códigos	80
Figure 22 Séptima foto de la matriz de relaciones de códigos.....	81
Figure 23 Octava foto de la matriz de relaciones de códigos.....	82
Figure 24 Novena foto de la matriz de relaciones de códigos.....	83

Figure 25 Décima foto de la matriz de relaciones de códigos	84
Figure 26 Onceava foto de la matriz de relaciones de códigos	85
Figure 27 Doceava foto de la matriz de relaciones de códigos	86

Índice de Tablas

Tabla 1 Objetivos, estrategias y metas del eje	38
Tabla 2 Elementos para conformar una comunidad de diálogo	68
Tabla 3 Tabla de categorías	67
Tabla 4 El concepto de retroalimentación elaborado durante las entrevistas	16
Tabla 5 Análisis de coincidencia entre los códigos obtenidos y los códigos previos teóricos.....	83
Tabla 6 Tabla de categorías obtenidas mediante el análisis del mapa de códigos	2
Tabla 7 Rúbrica de observación descripción	33
Tabla 8 Rúbrica de observación con escala de Likert	72
Tabla 9 Estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo.....	50
Tabla 10 Rúbrica de observación participante	87

Agradecimientos

La siguiente tesis de investigación “Relación dialógica entre los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP para propiciar el aprendizaje significativo en línea” la realicé gracias al apoyo de la beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Además, quisiera agradecer a las profesoras y profesores del colegio de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP por su tiempo, su comprensión y el apoyo brindado durante la investigación. Sin su amabilidad e ideas hubiera sido imposible realizar las encuestas y proponer vías de acceso al conocimiento. Pero, sobre todo, agradezco su enseñanza y la manera en que logran compartir su conocimiento, que siempre dejan ganas de saber más. Especialmente le agradezco a la Dra. Laura Pinto Araujo quien nos brindó un primer acercamiento a la didáctica de la filosofía a los estudiantes de la licenciatura en filosofía, así como también por sus ideas y viveza a la hora de enseñar; por otro lado, también le agradezco a la Mtra. Xóchitl Arteaga Villamil por su presteza en las ideas y soluciones a los problemas, así como por su ánimo y apoyo.

Por último, pero no menos importante le agradezco al Dr. Esteban León Ochoa por su paciencia y amabilidad en todo momento.

Introducción

Se decía que la educación a distancia y virtual sería cosa del futuro, pero sin haberlo previsto, ese futuro nos alcanzó. Debido a la pandemia, la educación en línea fue necesaria y ahora se presentan, de golpe, todas las interrogantes que se habían aplazado con respecto a la práctica y la efectividad de la educación en línea. Interrogantes desde su posibilidad material: cómo se podría universalizar el acceso a las tecnologías y el internet; así como preguntas sobre su práctica, la planeación didáctica, el currículum, a evaluación y la interacción y motivación de los estudiantes.

Esta diferencia entre presencialidad y virtualidad en la educación afecta la comunicación entre docentes y alumnos no sólo a nivel de las fallas que pueden presentar los medios digitales, el internet o la computadora por medio de la cual se comunican, sino que las estrategias del diálogo deberán cambiar para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda la educación en línea.

Debido a que la educación se lleva a cabo entre personas, fenómenos naturales como terremotos, ondas de calor o de frío, aguaceros que impiden a los estudiantes o profesores movilizarse por la ciudad y un sinnúmero de factores afectan esta interacción. En esta ocasión la difusión de información sobre la contingencia sanitaria de SARS-CoV2, fomentó los cuidados adecuados para prevenir que la población se contagiara del virus y entre las medidas de salud que se llevaron a cabo una de ellas fue los cierres de las escuelas, más no la suspensión de la educación. Todas las interacciones se modificaron de un modo u otro, por eso la educación se vio afectada por la pandemia.

Para dar continuidad a la educación se trasladó la educación presencial a una educación remota de emergencia. Definitivamente los profesores han hecho un esfuerzo monumental en adaptarse a las adversidades. La pandemia afectó la movilidad social, como es el caso de asistir a clases presencialmente por eso los profesores universitarios empezaron a dar clases en línea.

Para el año 2019 la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) contaba con dos modalidades, además de la tradicional presencial: a distancia y semiescolarizada. Estas modalidades se

caracterizan por hacer flexible el tiempo y lugar para los estudiantes, así como también mucha más responsabilidad por parte del estudiante al tener que responsabilizarse en mayor medida en comparación con la presencialidad y a la vez sean autónomos con ello. Estas modalidades requieren de un seguimiento continuo por parte de los profesores, además de la disponibilidad para solucionar dudas o aclarar temas; por último, se deberán contar con plataformas adecuadas, con materiales didácticos que puedan ser transmitidos eficientemente para garantizar el acceso a contenidos educativos en línea.

La oferta académica que ofrecía en ese momento la BUAP son ocho licenciaturas en modalidad a distancia según BUAP (2021c): Administración de Empresas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Mercadotecnia y Medios Digitales, Licenciatura en Negocios Internacionales, Licenciatura en Administración y Dirección de PyMES, Contaduría y Finanzas Públicas.

Son cinco licenciaturas las que ofertaba la BUAP en la modalidad semiescolarizada según BUAP (2021c): Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Readaptación y Activación Física.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 planteó como uno de sus objetivos el desarrollo tecnológico y el acceso a diversas modalidades educativas. Para ello se tenía que “fortalecer el acceso a recursos educativos y herramientas de construcción colectiva del conocimiento, así como el trabajo colaborativo, aprovechando las tecnologías digitales” (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 8).

Bajo este contexto la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP había ido incluyendo paulatinamente las tecnologías de la información y comunicación en sus aulas. Había logrado instalar internet en los seis edificios que conforman la FFyL e instalar proyectores en todas sus aulas. Es necesario agregar que el Plan de Estudios vigente 2016 para la Licenciatura en Filosofía está planteado bajo la modalidad presencial por lo que la contingencia sanitaria obligó a los profesores a adaptarse rápidamente a una modalidad a distancia digital.

Este suceso provocó cambios notorios porque la manera de dar clases para los profesores estaba adecuada a la presencialidad y al verse afectados por la distancia cambió la dinámica en la que funcionaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto me refiero a que el ambiente propiciado en el salón de clases no sólo tiene que ver con los elementos materiales del aula, el pizarrón, los asientos, la ventilación, electricidad e internet, entre otros, sino que el ambiente escolar también está promovido por la presencia del profesor frente al salón de clases.

Por otro lado, cuando las clases se llevan a cabo por medios digitales, haciendo uso de plataformas digitales como las que adquirió licencia la BUAP como son Blackboard, Moodle y Microsoft Teams, sucede que los estudiantes ya no comparten un mismo espacio o lugar con los profesores, dos versiones se conjugan, en un momento estamos en nuestras casas, pero a su vez compartimos un espacio digital.

Esto afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje porque la enseñanza que es dada por medio de la comunicación entre profesores y alumnos no sólo consiste en la transmisión de información, sino también en una socialización entre los participantes. En otras palabras, se requiere de la participación de ambos para llevar a cabo dicho proceso y lograr el aprendizaje.

Por ejemplo, cuando el profesor al dar clases en línea pregunta algo y nadie responde se enfrenta al silencio de los alumnos con los micrófonos apagados, las cámaras apagadas, no siente, sino que le está hablando a la computadora y no a sus alumnos. En cambio, en la presencialidad logra descifrar de los gestos de sus alumnos, de su postura del cuerpo y un sinnúmero de otros elementos que comunican algo para el profesor acerca del estado de sus alumnos.

Esto significa que el lenguaje no es construido sólo con la verbalización, el lenguaje es muchísimo más ya que la persona se expresa de diversas maneras. Estas diversas maneras de expresión facilitan la comunicación y por tanto una comunidad de diálogo, es decir, una comunidad de indagación e investigación que responsabilizan al estudiante en su aprendizaje.

Por esto, insistir en una relación de diálogo tiene la importancia de buscar hacer partícipes y

colaboradores a los estudiantes para así solventar la distancia que los separa. Una buena relación dialógica puede brindar la motivación suficiente para solventar las carencias que provoca la ausencia física del profesor en un mismo espacio, siempre y cuando se promuevan las estrategias adecuadas para generar dicho diálogo.

Antecedentes del tema de investigación

El contexto bajo el que se realiza esta investigación está enmarcado por el acontecimiento mundial de la emergencia sanitaria causada por el virus de covid-19. La educación como se ha entendido a lo largo de las décadas pasadas cambió radicalmente cuando la presencialidad fue sustituida por la virtualidad a causa de los protocolos de distanciamiento social.

En los años anteriores el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el medio educativo fueron adaptándose paulatinamente; principalmente en países más desarrollados. Sin embargo, en países como México, el uso de las TIC era una promesa que no se realizaba satisfactoriamente. Por ello, la transición radical durante la pandemia fue un reto tanto para profesores como alumnos.

En años previos, el fomento a la tecnología en el ámbito educativo se refleja desde 1998 en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO. Donde se señala, por ejemplo, que se deberá generalizar en la mayor medida posible el uso de las nuevas tecnologías. Así mismo, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO en el año de 1998 señala desde un inicio las oportunidades que brinda la tecnología para la educación.

Durante la pandemia y para no pausar radicalmente la educación, se optó por modalidades a distancia. Las clases en línea, propiamente llamada educación remota de emergencia, fue el gran reto de la pandemia a nivel mundial. La educación a distancia se sostuvo gracias al uso de medios de comunicación, principalmente tecnologías digitales como la computadora.

Los países que han invertido más en tecnología educativa como Estados Unidos e Inglaterra han

tenido más experiencia en educación virtual y por eso se vieron menos afectados ante la pandemia. Las experiencias previas de estos países en educación a distancia y educación virtual les permitió sobrellevar de mejor manera la pandemia.

En el caso de México acorde a las declaraciones e información de la Secretaría de Educación Pública (2020) más de 37 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de 265 mil centros educativos, de los cuales aproximadamente cuatro millones de estudiantes pertenecen al nivel superior.

“De la población con estudios universitarios el 96.4% se conecta a la red, pero, además, de los 20.1 millones de hogares el 56.4% del total nacional dispone de conexión a internet” (INEGI, 2020, p. 1) dejando entonces al 43.6% de la población sin conexión a internet en sus hogares.

La encuesta para la medición del impacto de covid-19 en la educación acorde a INEGI (2021, p. 13) señala que de la educación remota de emergencia la percepción más frecuente con un 58,3% es de que no se aprende o se aprende menos en la educación a distancia “seguida de la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos (27,1%) y de la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (23,9%)” (INEGI, 2021, p. 2).

A partir de la vacunación de la población como medio para combatir la pandemia de covid-19 la paulatina reapertura de los espacios públicos incluyó evidentemente al sector educativo. Se replanteó el regreso a clases, resignificando los paradigmas y esquemas de las prácticas educativas.

Por ello, la educación ha tenido que reformularse en una adaptación a la situación sanitaria del país, entonces se optó por la modalidad híbrida. El gobierno de Puebla publicó el manual “Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Superior” donde se señalan las diferencias entre la modalidad a distancia y la modalidad presencial a nivel de la interacción del lenguaje:

En la modalidad presencial la interacción es abundante respecto a los mensajes que se originan en el proceso de comunicación, por la forma en que las y los sujetos aprendientes interactúan a través del lenguaje. La presencialidad tiene indicadores que matizan las intenciones

comunicativas, como es la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo o cadencia de las palabras, pausas, intenciones, aceptación o negación de la persona y cualquier otra manifestación no verbal (Secretaría de Educación, 2021b, p. 10).

El problema de la modalidad a distancia, del aprendizaje en línea, es que el lenguaje no se transmite de la misma manera que cara a cara. El lenguaje no es sólo construido de verbalización, sino que el lenguaje es muchísimo más ya que la persona se expresa también con un lenguaje no verbal. Desde los gestos de la cara, los silencios, la posición del cuerpo, el tono de voz, entre otros. Siempre se está expresando algo, por tanto, al momento en que las clases se transforman en digitales teniendo de por medio un monitor puede generarse la duda y la dificultad de interpretar la relación comunicativa entre profesores y estudiantes.

A nivel estatal se establecen las condiciones y acciones llevadas a cabo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Abordamos cuáles fueron las actividades y soluciones que se ofrecieron para poder sobrellevar uno de los mayores retos educativos a nivel global debido a la pandemia sanitaria de sars-cov2.

En suma, el contexto bajo el que realizo esta investigación está situado en la educación virtual causada por la pandemia, específicamente cómo se llevaron a cabo las clases en línea en el colegio de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Donde buscamos analizar la comunicación mediada por la tecnología y sus afectaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento del problema

El uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación ha sido un proceso de adaptación largo y lento en México. Con la llegada de la pandemia el uso de la tecnología se hizo imperante, pero sobre todo su uso como un medio de comunicación. De ahí que la comunicación mediada por la computadora para sobrellevar el distanciamiento social fuera una herramienta imprescindible para dar continuidad a la educación.

La pandemia fue un factor que posibilitó y aceleró el uso de la tecnología en la educación, de hecho, llegó más allá porque obligó tanto a profesores como estudiantes a llevar a cabo una educación a distancia. Este factor entonces enmarca la educación remota de emergencia y afecta a aspectos emotivos, de interés o motivación, y afectiva; éstos aspectos no los trabajo directamente aquí.

Sin embargo, la educación presencial no se trasladó sin afectación alguna a la educación remota de emergencia. El primer gran cambio que notamos en la educación remota de emergencia es el tipo de comunicación que se da en la virtualidad, esto es, una comunicación exenta de lenguaje no verbal.

La comunicación mediada por la tecnología, específicamente en una clase sincrónica en línea, donde solo se escucha la voz del profesor ayudado de alguna herramienta tecnológica como una presentación digital para apoyar visualmente la clase, hace de los silencios, las pausas, la ausencia de un rostro y expresiones de los alumnos, una barrera para la enseñanza y aprendizaje. Cómo sería posible dar clases en línea cuando la educación tiene por fundamento la comunicación que permite la relación alumno maestro, pero, dicha comunicación aparece incompleta por la ausencia de la riqueza del lenguaje no verbal.

Recientemente, la educación remota de emergencia presentó un fenómeno poco usual, no sólo la dificultad de llevar a cabo las clases a distancia, sino también la imposibilidad de comunicarse satisfactoriamente como en la presencialidad. Las clases cara a cara permiten una comunicación más rica en significados y aprendizajes, entonces, cómo se afectó y se sobrellevó el aprendizaje de los estudiantes

bajo una comunicación coartada por la tecnología donde la distancia hacía sentir la ausencia del lenguaje no verbal.

En suma, esta investigación busca determinar las características que conforman la relación dialógica entre los estudiantes y profesores considerando las afectaciones de la comunicación mediada por la tecnología. En otras palabras, busco esclarecer cómo los profesores y estudiantes afrontaron la educación remota de emergencia debido a la pandemia enfocándome en la comunicación dada en la educación remota de emergencia la cual imposibilita el contacto y familiaridad promovida por la presencialidad.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que rige este trabajo es: ¿Cómo se promueve la relación dialógica entre los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP, en el marco de la educación en línea, para propiciar el aprendizaje significativo?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las características que conforman la relación dialógica entre los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP de las clases en línea para lograr un aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

1. Describir las características de la relación dialógica entre los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP de las clases en línea.
2. Identificar las estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo en línea entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP.

Justificación e importancia del estudio

La pandemia de covid-19 presentó nuevos retos a la educación. Específicamente en el colegio de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras no se habían llevado a cabo clases propiamente virtuales porque el Programa de Estudios ni las condiciones lo solicitaban. Sin embargo, al presentarse la necesidad los profesores, así como los alumnos fueron descubriendo las formas de llevar a cabo una educación remota de emergencia.

Esto conllevó nuevos aprendizajes por ambos lados que son importantes de recuperar y dar a conocer a través de esta investigación. Así como también dar a conocer las condiciones en las cuales se enfrentaron tanto estudiantes como profesores en la educación remota de emergencia y que deja una huella en el colegio, tanto de pérdidas como de los beneficios de la virtualidad para el colegio de filosofía.

Debido a que el fenómeno de la pandemia fue un suceso extraordinario también las medidas que se llevaron a cabo para dar continuidad a la educación, lo cual refleja los retos a los que se enfrentaron. Además de ello, otros retos continúan para el aprendizaje significativo y que se buscarán esclarecer por medio de esta investigación como son los modos en que los estudiantes y los profesores promueven una relación a partir del diálogo para promover el aprendizaje.

Finalmente, la importancia de esta investigación reside en comprender un fenómeno, muy reciente para el colegio de filosofía, para aportar con recomendaciones que sirvan a largo plazo para el uso de la enseñanza en línea que promueva una relación dialógica que propicie el aprendizaje en línea. Esto a partir de determinar las características que conforman la relación dialógica en línea y cómo promoverla. Este estudio busca establecer cuáles son las prácticas de la educación en línea que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en línea por medio del diálogo.

Capítulo I: Marco contextual y normativo

1.1 Contexto Internacional

El contexto bajo el que se realiza esta investigación está enmarcado por el acontecimiento mundial de la emergencia sanitaria causada por el virus de covid-19. Por ello, la educación como se ha entendido a lo largo de las décadas pasadas, esto es, una educación presencial que ha ido adaptando paulatinamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cambió radicalmente cuando la presencialidad fue sustituida por la virtualidad a causa de los protocolos de distanciamiento social. Fue así como la educación a distancia se sostuvo gracias al uso de medios de comunicación, principalmente tecnologías digitales como la computadora.

Si bien la pandemia afectó todos los ámbitos sociales, la educación como un acontecimiento social no es la excepción. Debido a que la educación es una actividad humana que se interrelaciona con otros ámbitos sociales la afectación del contexto influirá en nuevos cambios para la educación.

El modo en que se sobrellevó la pandemia y para no pausar radicalmente la educación fue optar por modalidades a distancia. Las clases en línea, propiamente llamada educación remota de emergencia, fue el primer gran reto de la pandemia a nivel mundial. Padres de familia, acostumbrados a que sus hijos salieran a clases, tuvieron que sortear la labor de hacer del hogar un lugar de trabajo y escuela. Acostumbrados a dividir el espacio de trabajo y estudio del lugar de descanso, esparcimiento y socialización como pueden ser los hogares, todos ellos se mutaron en un solo espacio.

En los años anteriores el uso de las TIC en el medio educativo fue adaptándose paulatinamente; principalmente en países más desarrollados. Sin embargo, en países como México, el uso de las TIC era una promesa que no se realizaba satisfactoriamente. Por ello, la transición radical fue un reto tanto para profesores como alumnos.

La digitalización presentaba la dificultad para los profesores no sólo de saber usar una computadora, más aún se mostraron las carencias en las habilidades y competencias suficientes para el

uso de medios digitales. Pero también los estudiantes, muchos de ellos pertenecientes de la era digital, no mostraron por ello tener más habilidades o facilidad en el uso de la tecnología para la educación. Los estudiantes demostraron estar familiarizados con el uso de las redes sociales, de la computadora para el ocio y el entretenimiento, pero no para la investigación y el aprendizaje.

La educación remota de emergencia (ERE) es un término que surgió debido a la pandemia porque se distanciaba de la educación virtual, en línea y a distancia. La diferencia entre la ERE y la educación virtual sería en este caso la planeación y estructuración que conlleva cada una. Teóricamente son distintas porque las clases en línea requieren de una mayor planificación y los tiempos de organización son diferentes. La educación remota de emergencia vertió lo que se sabía hacer en la presencialidad a la virtualidad.

La educación remota de emergencia adaptó en algunos casos el currículo y la planeación didáctica para hacerla efectiva en la virtualidad, o en otros casos que son la mayoría no adaptó en absoluto el currículo y la planeación didáctica. Las clases eran realizadas casi de la misma manera que en la presencialidad con la excepción de que había una computadora, Tablet o celular de por medio entre el profesor y el alumno.

Los alumnos experimentaron un aumento en la carga de trabajo, resultaban mucho más extenuados de asistir a las clases en línea a pesar de la posibilidad de estar en sus casas y el sentimiento de soledad afectó sus relaciones con amistades, compañeros y maestros. Su estabilidad emocional se veía mayormente afectada por los efectos de incertidumbre del encierro. Como menciona Picón (2020) no es nimiedad que toda esta transición instantánea se realizó en un contexto emocional endeble, tanto para el docente como el alumno, lo cual complicó los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.1.1 UNESCO: surgen brechas digitales alarmantes en la educación a distancia

La UNESCO (2020) estimó que el 80% de la población estudiantil mundial se habían visto afectados por la pandemia, con un aproximado de 138 países que habían implementado cierres de escuelas a nivel

nacional. En México, más de 37 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de 265 mil centros educativos, de los cuales aproximadamente cuatro millones de estudiantes pertenecen al nivel superior (UNESCO, 2020).

Los medios de comunicación, la nueva tecnología y en general el internet fueron creados en su origen con otras finalidades diferentes a la educativa. La integración de las TIC a la educación ha sido motivada principalmente por la familiaridad con que socialmente se las utiliza. La educación ha ido adaptando paulatinamente las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la preocupación general reside no tanto su uso, sino en que su aceptación esté fundamentada y cumpla con un objetivo claro que verdaderamente fomente el aprendizaje.

La aceptación de la tecnología en el ámbito educativo está plasmada desde 1998 en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO. Se señala por ejemplo que se deberá generalizar en la mayor medida posible el uso de las nuevas tecnologías. La finalidad de su uso será reforzar el desarrollo académico, ampliar el acceso, lograr una difusión universal y extender el saber, así como facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998).

Así mismo, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO en el año de 1998 señala desde un inicio las oportunidades que brinda la tecnología. En el artículo 12 sobre el potencial y los desafíos de la tecnología apunta que una de las acciones prioritarias será adaptar las nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, así como “crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad” (UNESCO, 1998, p. 11).

A pesar de que se vislumbra desde finales del siglo pasado la incorporación de la tecnología a la educación éste no ha sido un hecho equitativo para todas las naciones. Podemos constatar las diferencias

entre los diversos países a raíz de la pandemia; países como Estados Unidos e Inglaterra han adaptado con mucha más eficacia las nuevas tecnologías a la educación a diferencia de los países en vía de desarrollo como son los países Latinoamericanos.

Debido a que el acceso a la tecnología fue uno de los factores importantes que distinguió a los países en la facilidad de implementar una educación remota de emergencia, en el caso de México los estudiantes y profesores que no contaban con los medios adecuados se vieron más afectados. El acceso a la tecnología sería durante la pandemia un parteaguas que abriría nuevas brechas de rezago estudiantil.

1.2 Contexto Nacional

1.2.1 INEGI: resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación

La encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información INEGI en febrero de 2020 detalló en sus resultados que de la población con estudios universitarios el 96.4% se conecta a la red, pero, además, de los 20.1 millones de hogares el 56.4% del total nacional dispone de conexión a internet, dejando entonces al 43.6% de la población sin conexión a internet en sus hogares.

Así mismo, INEGI (2020) señala que de los hogares del país un 44.3% disponen de computadora y un 92.5% cuenta con un televisor. Si bien el acceso a las computadoras no rebasa la media también se tiene que tomar en cuenta que una computadora la mayoría de las veces es compartida por una familia entera. En muchos casos los estudiantes tomaron clases en línea por medio de su celular. En México, la brecha digital que ya existía antes de la pandemia afectó directamente a los alumnos que no tenían acceso a la tecnología o internet, aumentando la desigualdad social al no poder garantizarse el derecho por ley a la educación.

Sobre los resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación de INEGI (2021) se señala que

33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019- 2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos (p. 1)

Las clases a distancia tuvieron las siguientes características: el 65,3% del alumnado de educación superior utilizó una computadora portátil o de escritorio para tomar clases a distancia, el 33,4% utilizó el teléfono inteligente como herramienta principal para tomar clases a distancia.

“El porcentaje de población que no concluyó el ciclo escolar por motivo de la pandemia por la COVID-19 según el nivel de escolaridad va en decremento conforme aumenta el nivel de escolaridad. Se identifica que para quienes estaban en preescolar fue prácticamente el motivo único de no concluir el año escolar (94.7%); el porcentaje se reduce a 73.2% para el nivel primaria y llega a 35.9% para educación media superior, siendo el menor porcentaje, pues en educación superior el porcentaje de mención de la COVID-19 como motivo de no conclusión fue de 44.6 por ciento. Por otro lado, el porcentaje que no concluyó el ciclo escolar 2019-2020 por falta de recursos o porque tenía que trabajar fue de 5.6% para el nivel de secundaria, 43.7% para el nivel de media superior y de 25.1% para el nivel superior” (INEGI, 2021, p. 13).

Entre las principales desventajas la más frecuente con un 58,3% es la percepción de que no se aprende o se aprende menos en la educación a distancia. Luego con un 27,1% está la falta de seguimiento del aprendizaje de los alumnos. Finalmente, con un 23,9% se piensa que la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores afectó la transmisión de conocimientos.

Los países que han invertido más en tecnología educativa, como Estados Unidos e Inglaterra han tenido más experiencia con la educación a distancia y por eso se vieron menos afectados ante la pandemia. Las experiencias previas de estos países en educación a distancia y educación virtual les permitió sobrellevar de mejor manera la pandemia. Los países anglosajones actualmente representan un referente para la educación a distancia y en línea. Por ello, “la historia de la educación a distancia en

México ha sido hasta ahora una empresa relegada de los grandes estudios de la educación” (Bosco y Barrón, 2008, p. 9).

1.2.2 Momentos importantes en la historia de la educación a distancia en México

A continuación, abordaremos brevemente los puntos centrales que caracterizan la historia de la educación a distancia y la tecnología educativa en México con la finalidad de esclarecer cuáles han sido los desarrollos y alcances que se tiene sobre el tema en el país y vislumbrar los retos que todavía se presentan.

La educación a distancia es una modalidad que se genera a partir de la necesidad de brindar educación a sectores de la población apartados de los centros urbanos del país, así como también poder alcanzar a más personas, su alcance es masivo, y puede llegar a necesitar menos recursos para implementarse.

En 1968 durante el gobierno de Díaz Ordaz se lleva a cabo la creación de las telesecundarias. Es una modalidad educativa basada en la televisión con la finalidad de brindar atención educativa al sector de la población apartado de los centros urbanos del país; dio inicio en México, pero posteriormente se extendió a toda Latinoamérica.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo el impulso del uso de tecnología en la educación fue casi inexistente mientras que el gobierno de Vicente Fox se caracterizó por la denominada “Revolución Educativa”. Dicha revolución buscó incorporar la tecnología como una herramienta que enriqueciera el proceso de enseñanza; proveniente de ello surgió el Programa Enciclomedia.

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto se llevaron a cabo una serie de reformas, entre ellas la reforma educativa la cual consolidó la evaluación a los maestros, iniciada en el gobierno de Felipe Calderón, a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros. Además, se inauguró el Programa MiCompu.mx en el cual se entregaron laptops a estudiantes de quinto y sexto de primaria además de contenidos que buscaban enriquecer el aprendizaje.

La historia de la tecnología educativa en el aula se puede abordar desde los años de 1924 hasta la actualidad. Podemos dividirla en seis momentos caracterizados por el tipo de tecnología educativa que se fue introduciendo a las aulas, comenzando por los medios audiovisuales, después los medios de comunicación masiva, los videos, la informática y más recientemente las nuevas tecnologías y la integración de las TIC.

Por un lado, los medios audiovisuales como es el cine y la radio impactaron en la educación gracias a la creación de la estación de radio CZE-XFX (1924-1937) y la creación de la casa productora cinematográfica latinoamericana (CLASA); en ambos se promovía una educación a distancia y se fomentaba la alfabetización de niños, obreros y campesinos.

Aunado a ello el uso de medios de comunicación masivos como los libros de texto, la prensa escrita, la radio, la televisión y el cine se utilizaron paulatinamente. La escuela Nacional de Medicina de la Universidad Autónoma de México con apoyo del Instituto de Bellas Artes en 1952 utilizaron por medio de un circuito cerrado de televisión programas aplicados a la medicina quirúrgica. La simiente de lo que sería la Telesecundaria inicia a partir de la creación del Programa de Alfabetización por Televisión para la educación secundaria.

En 1970 se inaugura la Fundación del Sistema de Universidad Abierta y en 1974 el Sistema Abierto de Enseñanza y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Posteriormente en 1973 se crea el Colegio de Bachilleres el cual ofrece educación para el bachillerato en forma presencial, pero a su vez implementa un Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) el cual incluía la atención telefónica o postal a los estudiantes; con ello se inicia un modelo de Preparatoria Abierta. Por otro lado, en 1974 el Tecnológico Abierto por parte de la Dirección General de Institutos Tecnológicos buscó cubrir la necesidad de atender a la población de trabajadores quienes no podían asistir a un sistema escolarizado.

El uso de video como recurso pedagógico es utilizado desde 1979 cuando la Secretaría de Educación Pública firma un convenio con el Instituto de Latinoamérica de la Comunicación Educativa (ILCE)

para la creación de recursos audiovisuales para el sistema educativo nacional, posteriormente en 1980 la Universidad Pedagógica Nacional ofrecería el Sistema de Educación a Distancia con 64 unidades académicas a lo largo del país con licenciaturas a distancia. En 1981 el Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA) alfabetizó a población adulta haciendo uso de tecnologías audiovisuales.

El uso de la informática en la educación, entendiendo la informática como el manejo de la información ya sea para su almacenamiento, procesamiento y transmisión bajo un formato digital es decir por medio de computadoras, se da a partir de 1987 cuando la UNAM establece una conexión red. Esta red se denominó BINET la cual era una conexión red exclusivamente académica; haciendo uso de enlaces telefónicos. Esta red interconectaba Ciudad Universitaria con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, finalmente se conectaba a San Antonio Texas.

En 1991 se crea la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinarias de Educación Abierta y a Distancia. En 1995 el Sistema Educativo Satelital Mexicano brinda servicios satelitales, telefónicos y de comunicación a programas educativos. En 1997 la Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD) buscó brindar educación a distancia a sectores sin acceso mediante el aprendizaje independiente además de utilizar tecnología como videos, libros, equipo audiovisual y software educativo.

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías se crean nuevos contenidos y materiales didácticos digitales, y se promueve el conocimiento, así como el uso de la tecnología en las aulas. En 2001 la SEP crea el sitio web PRONOAP el cual brindaba recursos como foros de discusión, talleres y guías digitales. En 2003 comenzó a desarrollarse el Programa Enciclomedia para educación básica el cual vinculaba el contenido de los libros de texto gratuitos con contenidos digitales como audio, video y software. En 2006 se incluye la asignatura de “tecnología” en el nuevo Plan de Estudio y Programa de Educación secundaria en función del acuerdo secretarial número 384.

La actualización del sistema educativo trajo consigo la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, la SEP desde 2015 creó la prepa en línea con los fines de proveer del

servicio de educación superior a la población que no tiene acceso presencial al bachillerato. Los MOOC, por sus siglas en inglés e influencia anglosajona entendidos como Massive Open Online Courses, en español como cursos de acceso masivo en línea, se empezaron a impartir en México desde 2013 en diversas plataformas.

En suma, las acciones implementadas por parte del gobierno de México y la secretaría de educación pública, así como una diversidad de instituciones educativas tanto públicas como privadas han logrado familiarizar tanto la educación a distancia como el uso de tecnologías en México. Pero no es lo mismo una paulatina inclusión de ello a la adaptación plena, más aún, la reactualización del currículum en los diversos niveles educativos en el cual no sólo se incluya la tecnología como un nuevo medio de aprendizaje sino también esté incluido en el proceso mismo con objetivos claros para su aprovechamiento.

Por ello, ante la pandemia se evidenciaron las deficiencias en tecnología y educación a distancia en México. Lo cual no quiere decir que se ha relegado dicha tarea, pero resulta claro que, para alfabetizar en el uso de tecnologías tanto a alumnos como maestros, hacer uso de la tecnología en el aula e incentivar la educación masiva a distancia se requiere de la colaboración y estrecho vínculo de diversos factores. El trabajo que se ha hecho a lo largo de diferentes gobiernos suele desvincularse con el proyecto del gobierno posterior mermando los logros o alcances previos que se pudieran haber logrado.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la afectación de la pandemia no sólo sucedió en México sino también en una diversidad de países que a su vez sortearon las carencias tecnológicas de diversos modos. La globalización aceleró la virtualización en Latinoamérica sin considerar brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes. De hecho, los estudiantes menos afectados por la pandemia eran aquellos quiénes contaban con los recursos tecnológicos y académicos suficientes para dar continuidad a su educación, de ahí que a nivel global los países con mayores recursos y tecnologías educativas pudieran

garantizar el derecho a la educación. Recuperando lo dicho por Fernández-Morales y Vallejo-Casarín (2014):

“En el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, el desafío consiste en sentar las bases, a través de la educación, para establecer una sociedad igualitaria, lo cual representa un reto significativo frente al proceso de globalización que se vive actualmente, por esta razón, las tecnologías de información y comunicación son consideradas como un instrumento que facilita el acceso a la educación y, consecuentemente, a posibilidades de desarrollo humano, económico y social” (p. 36).

En conclusión, lo que la pandemia demuestra es que, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación son consideradas un instrumento para universalizar la educación y brindar acceso igualitario a ella, a su vez en momentos de crisis aumentaron la desigualdad y marcaron una brecha insalvable entre quienes tenían acceso y los que no. La pandemia nos brindó también la posibilidad de imaginar más escenarios de enseñanza y aprendizaje. Nunca antes se había requerido tan impetuosamente el uso de tecnologías como ahora, pero no por ello olvidemos los retos a que esto apunta.

1.2.3 Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024

Acorde al “Programa Sectorial de Educación 2020-2024” publicado en el diario oficial de la federación se afirma que:

se requiere desarrollar estrategias que aseguren la distribución de estos recursos (educativos) y su uso entre los grupos más vulnerables de la población, ya que eliminar brechas no es solo una cuestión de acceso sino de aprovechamiento. Por ejemplo, disminuir la brecha digital no implica solamente dar acceso a las tecnologías a aquellos menos favorecidos, sino prepararlos para contar con los conocimientos y las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y

utilizarlas para el fortalecimiento de sus aprendizajes (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020, p. 209).

El PSE 2020-2024 se basa en los derechos que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos entre ellos el artículo cuarto, garantiza el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación. Este derecho no significa solamente “dar acceso a las tecnologías a aquellos menos favorecidos, sino prepararlos para contar con los conocimientos y las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y utilizarlas para el fortalecimiento de sus aprendizajes” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020, p. 209).

Aunado a ello, la visión que se tiene por parte del gobierno actual es el de hacer uso de las tecnologías no sólo para acortar distancias físicas entre profesores y alumnos sino también disminuir las brechas de desigualdad social y económicas. Por ello, enumeramos una serie de acciones puntuales del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020):

- Fortalecer la operación de los Planes de Educación Media Superior ubicados en localidades de alta y muy alta marginación con infraestructura inclusiva y sostenible, servicios, equipamiento y acceso a las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (p. 214).
- Ampliar la disponibilidad de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el Sistema Educativo Nacional como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje o acceso a modelos educativos abiertos y a distancia (p. 224).
- Incrementar el acceso a la red de Internet en las escuelas para favorecer el aprovechamiento de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (p. 224).

- Actualizar el equipamiento de los centros educativos para adecuarlo a los nuevos retos, fortaleciendo las actividades pedagógicas y proyectos relacionados a la ciencia, tecnología, innovación y emprendimiento (p. 224).
- Alentar, en coordinación con el Consejo Nacional de Ciencia Humanidades y Tecnología (CONACyHT) y las IES, el incremento y mejora de la calidad de los programas de posgrado en las regiones del país con menor desarrollo, en particular las regiones Centro-Sur y Sur-Sureste (p. 229).

1.3 Contexto Estatal

1.3.1 Plan de Acción y Estrategias para la Educación Remota de Emergencia a Nivel Estatal

Debido a la necesidad de establecer las condiciones en las cuales se encontraron las instituciones a nivel superior, en particular la universidad autónoma de Puebla, la cual es representativa del estado de Puebla, abordaremos cuáles fueron las actividades y soluciones que se ofrecieron para poder sobrellevar uno de los mayores retos educativos a nivel global debido a la pandemia sanitaria de sars-cov2.

El contexto estatal estuvo dado bajo las coordenadas de establecer una educación remota de emergencia, abordaremos qué medidas se tomaron durante la pandemia para continuar la educación, por otro lado, abordaremos cómo se garantizó un regreso a clases seguro después de la pandemia.

Dos son las modalidades que se nos presentan conjuntamente, la educación remota de emergencia suscitada para salvaguardar el derecho a la educación de todos y la educación híbrida, la cual emerge como respuesta a una reapertura de la vida social tras las jornadas de vacunación y la necesaria reapertura económica del país. En las siguientes páginas se buscará definir cómo es que se busca implementar en Puebla la educación híbrida, cuáles son sus características y en qué consiste dicho modelo. Finalmente, se expondrán los diez lineamientos propuestos por la SEP para el estado de Puebla a nivel superior para dar continuidad al regreso a clases.

La secretaría de educación del gobierno de Puebla, representado por el secretario de educación

Melitón Lozano Pérez, hizo público un documento o guía llamada “OrientaMED” en el cual promovía herramientas didácticas para el modelo a distancia generado de la educación remota de emergencia por la pandemia de covid-19 con la intención de garantizar una buena planeación de las actividades sobre los conocimientos que debían ser imprescindibles,

estas estrategias les permitirán impulsar los procesos educativos incluyentes, flexibles, independientes y colaborativos acorde a las circunstancias que se viven... El funcionario habló del inicio de los programas educativos a través del Sistema Estatal de Telecomunicaciones (SET) Canal 26.2, a partir del lunes 21 de septiembre, que presentará contenidos propuestos por maestros en servicio (SEP, 2020c, párr. 4).

La guía OrientaMED (Secretaría de educación, 2021d) consiste en:

- identificar las características de los estudiantes
- establecer metas
- elaborar cronogramas
- propiciar canales afectivos de comunicación al interior del colectivo docente
- fortalecer la difusión
- implementar estrategias de medicación
- diseñar el material de trabajo
- formular estrategias de evaluación
- promover carpetas de experiencias (pp. 6-14).

Para el diseño del material de trabajo cabe decir que se priorizará los aprendizajes establecidos por la MED, que las instrucciones sean claras y sencillas, utilizar un lenguaje apropiado a la edad y características de los estudiantes, tomar en cuenta la diversidad de materiales y recursos con los que podrá contar el alumno, contextualizar las actividades, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, hacer actividades que impliquen otras asignaturas, campos de interés y conocimiento en

general.

Finalmente, esta guía propone el uso de “cuadernillos” para la orientación y seguimiento de los alumnos, recuperando dice lo siguiente dirigido a los profesores y profesoras: “la educación es un acto eminentemente humano, no olvides que tu mediación pedagógica es irremplazable. Tu presencia jamás podrá ser sustituida por los sistemas de comunicación o tecnología, sin embargo, te puedes valer de ellos” (SEP, 2021d, p. 15).

Se crearon las “mesas de ayuda” de las que participaron casi siete mil docentes para ser orientados al respecto, esto debido a que carecían de los conocimientos adecuados para el uso de herramientas digitales para impartir clases a distancia. A su vez, se implementó un monitoreo mensual en la cual los directores de cada institución observarían casos de permanencia y deserción escolar.

Otra estrategia de apoyo fue la plataforma “Nearpod” para uso de los estudiantes con los profesores para actividades ya sea tareas, videos, exámenes y demás, su beneficio y utilidad también radica en su posibilidad de uso sincrónico o asincrónico, que como ya había mencionado, es la posibilidad de usarlo a un mismo tiempo con el profesor o bien poder consultarlo en horario extracurricular.

Durante la octava sesión, la cual fue la última hasta la fecha del 25 de junio de 2021, del Consejo Técnico Escolar (CTE) acordó continuar una modalidad a distancia manteniendo una estrategia de seguimiento estudiantil la cual consiste en mantener constante contacto con los estudiantes y padres de familia, ya sea por vía digital, telefónica o domiciliar.

1.3.2 El regreso a las aulas: educación híbrida

A partir de la vacunación de la población como medio para combatir la pandemia de covid-19 la paulatina reapertura de los espacios públicos incluyó evidentemente al sector educativo. Se replanteó la presencialidad, resignificando los paradigmas y esquemas de las prácticas educativas. La educación recientemente ha tenido que reformularse en una adaptación a la situación sanitaria del país, por ello se optó por la modalidad híbrida.

En la fecha del nueve de agosto de 2021 el gobernador Miguel Barbosa reiteró que era impostergable el regreso a clases el 30 de agosto, afirmando que “la educación es una actividad esencial porque sin educación el sistema educativo separa el presente del futuro de una nación, estamos en un momento complicado, pero estamos trabajando todos para que haya regreso a clases el 30 de agosto” (Hernández Alcántara, 2021, párr. 2).

Para garantizar el derecho de todos al acceso a la educación la razón de la importancia del regreso a clases se debía a que el limitado acceso a las tecnologías de la comunicación no garantizaba la educación a distancia. Además de que el aprendizaje a distancia estaba afectando el nivel académico de todos los estudiantes por razones de desgaste mental y emocional, pero también porque los niños y niñas requieren mucho más de socializar y salir de casa para poder relacionarse con otro círculo más allá del familiar.

No obstante, esta decisión siempre estaría sujeta a la decisión de los padres de familia, pero “para eso estará el sistema híbrido, de poder asistir en secciones, no todos los días de la semana y poder distribuir el horario escolar en diferentes etapas para evitar conglomeraciones” (Alba Espejel, 2021, párr. 6).

Al frente de los diferentes sucesos recientes el Modelo Educativo Híbrido propuesto por parte del Estado de Puebla buscaría solucionar los problemas ante los diferentes contextos proponiendo un modelo en el que participen características de las modalidades presencial y a distancia:

es híbrido por ser un modelo que busca conciliar e integrar tres elementos fundamentales: los momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo. En este contexto, dicho modelo llega para quedarse y transformar los procesos educativos, ya que éste responde no sólo a una época de cambios, sino más bien a un cambio de época, de paradigma (SEP, 2021, p. 10).

El fin del Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla es responder a las diversas realidades educativas que se enfrentan, al ser un Modelo Híbrido busca superar las dicotomías de las dos modalidades educativas de los últimos años: la presencial y a distancia (SEP, 2021).

El modelo híbrido consiste en conjugar, o bien, en sumar tres elementos fundamentales: los momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo. En este contexto, como afirmó la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) dicho modelo llega para quedarse y transformar los procesos educativos, ya que éste responde no sólo a una época de cambios, sino más bien a un cambio de época, de paradigma.

El gobierno de Puebla publicó el manual “Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Superior” donde se señalan las diferencias entre la modalidad a distancia y la modalidad presencial a nivel de la interacción del lenguaje:

En la modalidad presencial la interacción es abundante respecto a los mensajes que se originan en el proceso de comunicación, por la forma en que las y los sujetos aprendientes interactúan a través del lenguaje. La presencialidad tiene indicadores que matizan las intenciones comunicativas, como es la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo o cadencia de las palabras, pausas, intenciones, aceptación o negación de la persona y cualquier otra manifestación no verbal (Secretaría de Educación, 2021b, p. 10).

El problema de la modalidad a distancia, del aprendizaje en línea, es que el lenguaje no se transmite de la misma manera que en la presencialidad. El lenguaje no es sólo construido de verbalización, sino que el lenguaje es muchísimo más ya que la persona se expresa de muy diversas maneras. Desde los gestos de las caras, los silencios, la posición del cuerpo, el tono de voz, entre otros. Siempre se está expresando algo y por lo tanto al momento en que las clases se transforman para el docente en dirigirse a un monitor puede generarse la duda y la dificultad de interpretar la intención del estudiante.

En este ambiente de aprendizaje presencial, las interacciones recíprocas permiten a la o el educador tener “el pulso del grupo”; es decir, los niveles de atención, involucramiento, compromiso, aceptación y voluntad para aprender, los cuales son puestos en evidencia en muchos de los casos a través del lenguaje no verbal. Aunado a ello, la inmediatez, con la que ocurre la interacción en términos de retroalimentaciones, observaciones, comentarios,

profundización y acotaciones, hacen evidente la primacía de la presencialidad en el proceso educativo (Secretaría de Educación, 2021b, p. 10).

1.4 Contexto institucional

1.4.1 Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2017-2021: desarrollo tecnológico y diversas modalidades educativas

La Universidad de Puebla fue fundada en el siglo XVI por la Compañía de Jesús. Esta institución fue reconocida como Universidad de Puebla en 1937. Se convirtió en autónoma en 1956. En 1963 se aprobó una reforma que subrayó su carácter laico y público. Acorde a lo referido por Rodolfo Zepeda Memije y Roberto Quintero Vega (2021) el 2 de abril de 1987, el congreso del estado de Puebla reconoció las múltiples aportaciones de la universidad a la ciencia y la cultura en el estado declarándola “Benemérita” (p. 161).

La estrategia del Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP 2017-2021 por iniciativa del rector Alfonso Esparza Ortiz tiene por objetivos, acorde a lo publicado por la Gaceta Universidad BUAP (2018):

- 1) Asegurar la pertinencia
- 2) Responder a las necesidades regionales, nacionales e internacionales de desarrollo social y económico
- 3) Promover perfiles de egreso que aseguren el desarrollo de competencias asociadas a la empleabilidad y el emprendimiento.

Acorde a las líneas de acción se establece que se buscará “promover el aprovechamiento de parte de estudiantes, académicos y trabajadores de la múltiple oferta educativa de los cursos masivos abiertos en línea, así como otros recursos educativos abiertos” (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 27).

Entre las metas institucionales al año 2021 se buscó ofrecer ocho nuevos programas de licenciatura en modalidad a distancia y/o en línea; esto quiere decir que se buscó “impulsar el diseño, producción y operación de cursos masivos abiertos en línea en las áreas de mayor competitividad académica” para ello se requirió de “valorar colegiadamente y promover en su caso el reconocimiento a

los cursos masivos abiertos en línea de programas de prestigio reconocido” (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 41).

La BUAP cuenta con dos modalidades, además de la tradicional presencial, en respuesta a las necesidades actuales: a distancia y semiescolarizada. Actualmente, muchas instituciones están optando cada vez más por una modalidad híbrida como es el caso de la UPAEP, UDLAP, IBERO.

Estas modalidades se caracterizan por hacer flexible el tiempo y lugar para los estudiantes, buscan que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje y a la vez sean autónomos con ello, pero a su vez estas modalidades requieren de un seguimiento continuo por parte de los profesores, además de la disponibilidad para resolver dudas o aclarar temas, por último se deberán contar con plataformas adecuadas, con materiales didácticos que puedan ser transmitidos eficientemente, un suma, garantizar el acceso a contenidos educativos en línea.

La oferta académica que ofrece la BUAP son ocho licenciaturas en modalidad a distancia, conforme a lo publicado en BUAP (2021c): Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Mercadotecnia y Medios Digitales, Licenciatura en Negocios Internacionales, Licenciatura en Administración y Dirección de PyMES, Licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas.

Son cinco licenciaturas las que oferta la BUAP en la modalidad semiescolarizada, conforme a lo publicado en BUAP (2021c): Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Readaptación y Activación Física.

La modalidad a distancia es un estudio en línea por medio de la plataforma institucional el cual requiere que el estudiante dedique mínimo unas 20 horas a la semana de estudio individual apoyándose del material educativo en línea. La modalidad semiescolarizada es un estudio en línea por medio de la plataforma institucional y se asiste a la universidad dos veces por semana cuya interacción busca resolver

dudas y preguntas, es decir, las asesorías guían presencialmente al alumno.

Acorde a Zepeda Memije y Quintero Vega (2021) el PDI explica que los estudiantes de la universidad de Puebla deberán tomar, aunque sea un curso en línea durante su estancia. Entonces se tuvo como meta para 2020 desarrollar 1 125 cursos adicionales, incrementar la flexibilidad, aumentar la cobertura y el acceso (p. 160). Para ello se tendrá que fortalecer el acceso a recursos educativos y herramientas de construcción colectiva del conocimiento, así como el trabajo colaborativo, aprovechando las tecnologías digitales.

Pero como esta labor sería imposible sin la adecuada capacitación de los docentes, primero se debe “promover la integración disciplinar de los saberes digitales a la oferta de las unidades académicas. Reforzar la habilitación del personal académico en el uso funcional de los saberes digitales.” (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 27), es decir, “asegurar el dominio funcional de los saberes digitales de la comunidad universitaria, incorporarlos de manera transversal en las experiencias curriculares e incluirlos en el perfil de egreso de los programas académicos” (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 15).

En la agenda estratégica se estableció consolidar el Centro Universitario de Vinculación y Transferencia de Tecnología para que se convirtiera en ejemplo de la nación y de este modo se apoye a estudiantes y académicos para la realización de los registros y consolidar nuevas patentes de las innovaciones que se hayan desarrollado.

El Centro Universitario de Vinculación y Transferencia de Tecnología (CUVyTT) es el resultado del esfuerzo y colaboración de académicos y responsables de áreas gestoras del desarrollo institucional en la definición de un concepto y organización dedicada a fortalecer la comunicación y colaboración con los sectores empresariales de Puebla, y también proveer de las mejores condiciones para motivar la creatividad, el emprendimiento y la innovación de estudiantes y académicos (Gaceta Universidad BUAP, 2018, p. 35).

1.4.2 Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2021-2025: tecnologías de la información y la comunicación; enseñanza-aprendizaje significativo

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025 presenta una agenda estratégica que consiste en proyectos específicos que involucran a la comunidad universitaria y la relacionan con la sociedad y su entorno, se busca “fortalecer el acceso a recursos educativos y herramientas de construcción colectiva del conocimiento, así como el trabajo colaborativo, potenciando el aprovechamiento de las tecnologías digitales” (BUAP, 2022c, p. 11).

El PDI 2021-2025 propone enfocarse en los problemas centrales que provocan las deficiencias de las tecnologías de la información y la comunicación, como es la conectividad en las aulas y a su vez garantizar nuevos medios de difusión de información, material educativo, libros, revistas, entre muchos más.

Para mejorar la calidad educativa haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación se ha identificado que el problema de las deficiencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) reside en que se mantienen diversos espacios universitarios con fallas en la conectividad. Además, se buscará asegurar la disponibilidad de los servicios institucionales y plataformas digitales resguardando la información por seguridad de la institución y de académicos.

Se buscará impulsar la creación de las industrias culturales y creativas (ICC) y para el ámbito de creaciones funcionales se basará en el uso del diseño, los medios digitales y el software. Como meta se buscará contar con “un programa de difusión de productos, servicios y experiencias culturales producidos dentro de la universidad en medios masivos de comunicación tradicionales y digitales al 2023” (BUAP, 2022c, p. 41).

A dos años del inicio de la pandemia por COVID-19, la BUAP, ha tenido que emplear en mayor medida las tecnologías de información y comunicación, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo intelectual, educación continua, elecciones de autoridades,

entre otros. Estas TIC no son de reciente incorporación a las actividades universitarias, sin embargo, la contingencia sanitaria ha dejado claro que se debe promover con mayor celeridad una cultura digital en el quehacer universitario, sin perder de vista que el proceso educativo presencial o a distancia, deberá tener un enfoque en derechos humanos, tal como lo prevé el párrafo cuarto del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (BUAP, 2022c, p. 22).

Para fortalecer una formación humanista en el aprendizaje significativo de los jóvenes, uno de los objetivos específicos en el proceso de enseñanza aprendizaje será la innovación de estrategias didáctico-pedagógicas para la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la construcción de una sociedad tolerante, pacífica, plural, democrática, solidaria, donde todos sean corresponsables en el desarrollo del país. De los objetivos, estrategias y metas del eje educación desarrolladora para la transformación en relación al aprendizaje significativo encontramos, como se ve en la tabla uno:

Tabla 1

Objetivos, estrategias y metas del eje

Objetivos específicos	Estrategias	Metas
Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la innovación en las estrategias didáctico-pedagógicas enfocadas a la construcción de aprendizajes significativos con valor instruccional	Innovación del Aprendizaje a partir de estrategias didáctico pedagógicas como parte de un nuevo modelo de atención a los estudiantes en los niveles educativos y modalidades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contar con un programa de capacitación permanente para habilitar a los docentes en estrategias para el Desarrollo de habilidades blandas o transversales contenidas en los Programas Educativos al 2023. 2. Integrar un ecosistema BUAP de aprendizaje abierto, la comunicación y las técnicas de investigación científica al 2022. 3. Contar con una agenda de trabajo en el 100% de los Programas Educativos para la conformación de espacio de desarrollo que permitan fomentar la práctica situada en el desempeño laboral y el perfil de egreso al 2022.

integrados a los planes de estudio de los diferentes programas educativos.		<p>4. Implementar en al menos el 30% de los Programas Educativos la conformación del Portafolio de Logros y Competencias a lo largo del currículo al 2023.</p> <p>5. Incrementar en 50% el número de unidades académicas que aplica exámenes departamentales y evaluaciones intermedias al 2023.</p> <p>6. Implementar en al menos el 25% de los Programas Educativos el Desarrollo de los Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria como ecosistema al 2024.</p> <p>7. Contar con la normatividad y lineamientos para la implementación de una educación no presencial apoyada con tecnología al 2023.</p> <p>8. Acercar al 100% de las Unidades Académicas los recursos socioemocionales y sociocognitivos a partir del trabajo colaborativo y multidisciplinario al 2023.</p>
--	--	--

Nota: Autor BUAP, 2022c, p. 52

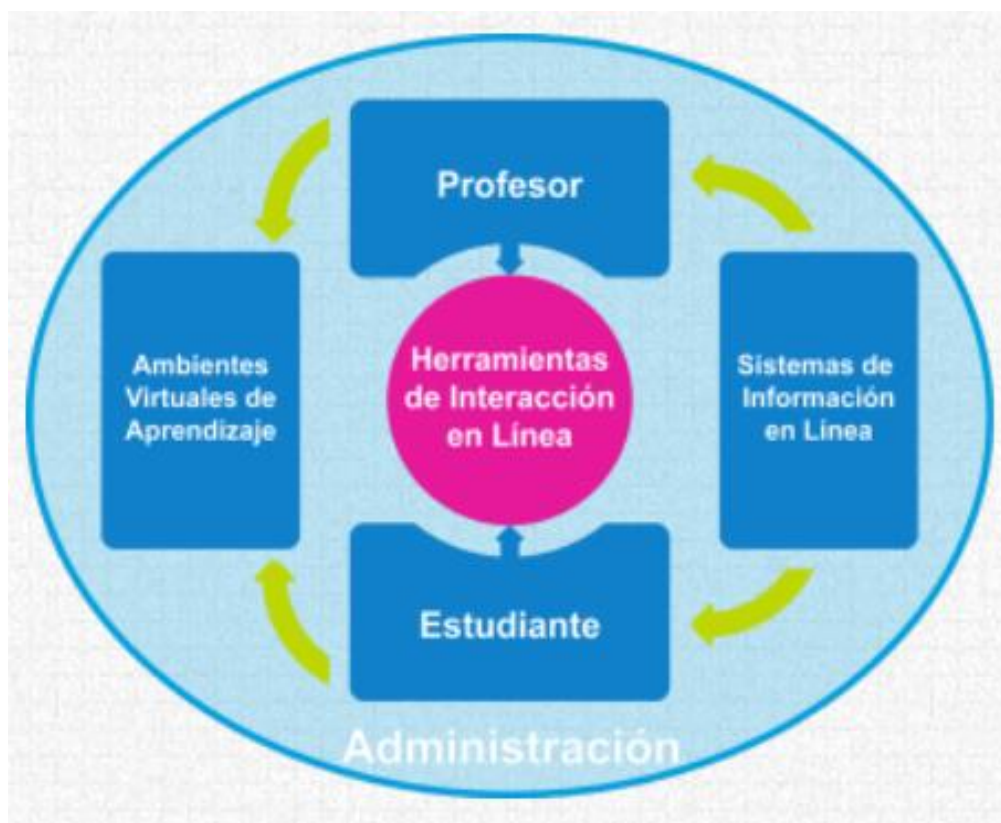
1.4.3 Modelo Universitario Minerva: estrategias de aprendizaje y recursos didácticos en línea

Los principios filosóficos, socio-económicos y educativos del Modelo Universitario Minerva contemplan ámbitos como el humanismo y el pensamiento crítico, la autonomía, la responsabilidad social, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje centrado en el estudiante, el enfoque constructivista socio-cultural y la internacionalización.

Las modalidades educativas en el MUM son presencial, semiescolarizada, abierta y a distancia. Estas últimas modalidades apoyadas en TIC. El modelo general de aprendizaje apoyado en tecnología es el siguiente como se ve en la figura uno:

Figure 1

Modelo general de aprendizaje apoyado en tecnología



Nota: Autor BUAP 2023, 6 de junio, (<https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior>)

1.4.4 Estrategias de continuidad educativa y colaboración social BUAP

La pandemia de sars-cov2 como un hecho insólito impactó de manera puntual en la educación, debido a esto el lunes 16 de marzo del 2020 la BUAP adelantó el cierre de sus actividades académicas presenciales con el fin de salvaguardar la salud de su comunidad estudiantil. A su vez, desde el martes 17 de marzo se suspendieron todas las actividades y eventos académicos, deportivos y sociales. Este cierre

se esperaba, terminaría para finales de abril, sin embargo, esto estuvo lejos de ser la realidad, fue así como las medidas de la BUAP ante la emergencia sanitaria fueron las siguientes.

Al inicio de la pandemia las medidas que tomó la BUAP además de aportar a los estudiantes de menores recursos económicos computadoras, fue brindar capacitación para los docentes en el ámbito de las TIC. Se ofrecieron cursos y capacitaciones que se fueron impartiendo a lo largo de los primeros meses de la educación a distancia para la planta docente de la universidad, ya fuera por parte de sus cuerpos académicos, de sus colegios y facultades, o bien como parte de los talleres, cursos y diplomados impartidos por la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones cuyo objetivo fue posibilitar la adaptación dadas las circunstancias.

Las capacitaciones de la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones incluían el acompañamiento por parte de docentes especializados, los recursos académicos, espacios agradables de aprendizaje virtual, apoyo técnico y administrativo. Se buscó desarrollar habilidades como: aprendizaje autogestivos y el uso avanzado en el uso de las TIC.

Para el periodo de primavera 2022 la dirección general de cómputo y tecnologías de la información y comunicaciones (DCyTIC) con apoyo de la comunidad universitaria ofreció capacitación y formación, con cursos, talleres y diplomados.

En la página web de la BUAP se encuentra la página “Tutoriales para Continuidad Académica” la cual ofrece una serie de siete video-lecciones sobre el uso de Microsoft Office 365. A su vez ofrece tres infografías: Microsoft Teams, pasos para agendar rápidamente una videoconferencia, realiza una videoconferencia. Cuatro tutoriales: Microsoft Teams: secuencia de aprendizaje, crea un portafolio de evidencias en Microsoft Teams, Sway paso a paso. También se ofrecen: guías y video tutoriales para carga de calificaciones, webinars de enseñanza en Blackboard enseñanza remota de nivel básico a avanzado, tips para clases en línea, recursos digitales en línea, tutoriales sobre herramientas de videoconferencias, entre otros.

A su vez, otra medida ante la pandemia fue brindar atención telefónica, con apoyo de los pasantes en servicio social de la Facultad de Psicología, para la orientación emocional y psicológica de quienes lo soliciten. En el caso de alumnos con vulnerabilidad económica, a aquellos alumnos se les condonará el pago de las cuotas y se les dará continuidad para el acceso de los equipos de cómputo que ha buscado la institución brindar desde el inicio de la pandemia.

Con respecto a la aprobación del H. Consejo Universitario, en septiembre de 2021, del plan de regreso presencial, escalonado y con aforo mínimo, de estudiantes que están por concluir su proyecto de egreso y titulación en áreas experimentales y clínicas de nivel superior, los miembros de la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación para la Pandemia por COVID-19 y la doctora María Lilia Cedillo Ramírez, Rectora de la BUAP, tomaron los siguientes acuerdos: A partir del 19 de octubre y hasta el 31 de octubre de 2021, cada unidad académica que imparte programas en los niveles de licenciatura y de posgrado realizará un análisis de la situación de cada laboratorio y/o clínica y determinará cuántos alumnos pueden ingresar de manera segura, bajo el esquema de una semana de trabajo y dos de descanso, cumpliendo con los protocolos de seguridad (BUAP, 2021, párr. 6).

El lunes 21 de febrero del 2022 acorde a lo difundido por Boletines BUAP (2022, párr. 4) las facultades de Enfermería, Ciencias Físico Matemáticas, Ciencias Biológicas, Estomatología, Artes, Lenguas, Psicología e Ingeniería Química; los institutos de Ciencias, de Física Luis Rivera Terrazas y Fisiología; y los complejos regionales Mixteca Profesional, Mixteca Preparatorias, Sur Profesional, Sur Preparatorias y Nororiental Profesional, así como la Preparatoria Regional Simón Bolívar reanudaron clases presenciales. El 28 de febrero también se reincorporan de forma escalonada los alumnos de las facultades de Medicina, Contaduría Pública, Derecho y Ciencias Sociales, y Filosofía y Letras; de los complejos regional Norte Preparatorias, Centro Profesional, Centro Preparatorias, Nororiental Preparatorias; y de las preparatorias Benito Juárez García, Alfonso Calderón Moreno, Lázaro Cárdenas del Río, 2 de Octubre de 1968, Regional

Enrique Cabrera Barroso y Enrique Cabrera Barroso Urbana. El 7 de marzo, a su vez, la Facultad de Arquitectura y el Bachillerato 5 de Mayo. El regreso escalonado será seguro gracias a los protocolos de seguridad establecidos en la BUAP, a través de los Comités Internos de Supervisión y Bioseguridad de cada escuela, facultad o instituto. Para tener acceso a las instalaciones, los estudiantes tienen que mostrar su código QR, recibir gel antibacterial y comprobar que su temperatura se encuentra en los rangos normales.

1.4.5 Contexto de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) BUAP

En el año de 1965 se funda la “Escuela de Filosofía y Letras” actualmente facultad, que albergaba los colegios de psicología, filosofía, letras e historia. Dichos colegios contaban con Planes de Estudio anuales, modificados a semestrales en 1971. La FFyL en otoño de 2021 albergó una población estudiantil de 2058 alumnos: 1803 del nivel licenciatura y 255 estudiantes de posgrado.

Actualmente la FFyL la conforman las Licenciaturas en Antropología Social, Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Historia y Procesos Educativos. La división de Investigación y Estudios de Posgrados está integrada por Maestrías en Antropología Social, Educación Superior, Estética y Arte, Filosofía, Literatura Hispanoamericana; Doctorado en Antropología Social, Filosofía, Investigación e Innovación Educativa, Literatura Hispanoamericana; Especialidad en Antropología de la Alimentación.

La Facultad de Filosofía y Letras se ubica en seis edificios del centro histórico y un edificio en ciudad universitaria donde se ubica el colegio de antropología, el colegio de filosofía se encuentra en el edificio Gabino Barreda.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía ha sido modificado seis veces a lo largo de su historia hasta el actual Plan de Estudios 2016 vigente. Su modalidad educativa es presencial, se otorga el título de licenciado en filosofía, se contemplan dos niveles en el mapa curricular: básico y formativo, los créditos mínimos y máximos para la obtención del título son 213/225, el número de horas del Plan de Estudios máxima es de 4514 y mínima de 4298, los periodos escolares son semestrales. Los requisitos de permanencia son créditos mínimos y máximos por periodo escolar de 16/31; horas mínimas y máximas

de los periodos escolares de 288/860; tiempo mínimo y máximo de los periodos escolares 3.5 a 6.5 años.

Para la titulación se ofrece el seminario de tesis I, cada estudiante tiene la opción de titularse por distintos medios, divididos entre investigación y proyecto. La investigación es: publicación de artículo arbitrado o capítulo de libro, traducción comentada de texto filosófico, tesis o tesina. El proyecto es: proyecto de investigación para ingreso a posgrado o proyecto de impacto social.

Para propiciar la eficiencia terminal para cualquier modalidad propuesta se deberá acorde a la página web (WordPress.com) del Colegio de Filosofía de la BUAP (2021):

- 1) Deberán cumplir con los requisitos establecidos por la profesora o profesor responsable de la materia Seminario de Tesis I y con lo establecido en las precisiones de cada modalidad expresadas en la sección Proceso de titulación después de considerado terminado el producto de investigación o proyecto.
- 2) Serán publicados en la nube con treinta días hábiles de anticipo mínimo en relación con el fin de los cursos semestrales o cuatrimestrales, dependiendo de la generación de la alumna o el alumno.
- 3) Después de lo anterior, quien asesora tendrá 30 días hábiles para evaluar cada proyecto publicado en la nube y para publicar una calificación en la base de datos. 4) Quien asesora dará a conocer sus comentarios al alumno para permitir realizar los cambios, antes de terminar el curso

1.4.6 Plan de Trabajo 2020-2024 Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

El objetivo en el ámbito de la infraestructura es contribuir a la formación humana a través del mejoramiento de la infraestructura. Su meta es optimizar la infraestructura educativa y tecnológica a fin de atender oportunamente las necesidades de la comunidad de la FFyL. La estrategia es de gestión, administración y directiva. Las acciones a realizar son incrementar la capacidad instalada para dar cumplimiento a las metas propuestas. Dar continuidad a las acciones de acondicionamiento de los espacios comunes, salones, auditorios y cubículos de profesores. Mantener actualizadas las salas de cómputo de la FFyL. Impulsar, a través de una comisión de estudiantes de Historia, la rehabilitación de la Sala Iglesias para crear una biblioteca abierta de libre intercambio de libros (Plan de Trabajo 2020-2024).

1.4.7 Anuario estadístico: Licenciatura en Filosofía

La matrícula total para 2020-2021 fue de 108,278 estudiantes, de los cuales 81,002 son de nivel licenciatura y 23,192 de bachillerato o preparatoria. En total entre los estudiantes de nuevo ingreso y reingreso se cuenta con una matrícula de 61,675 alumnos. De los estudiantes a nivel licenciatura de nuevo ingreso 10,489 son mujeres y 8,838 hombres. En el año de 2020 “la matrícula representó 27% de la matrícula de educación superior en el estado de Puebla” (Rodolfo Zepeda Memije y Roberto Quintero Vega, 2021, p. 161).

“La BUAP tiene presencia en 24 de los 217 municipios de Puebla a través de cinco complejos regionales; cuenta con 89 programas de licenciatura y posgrado. Por último, existe una base de 2 322 cursos en línea y 77 programas de posgrado” (Rodolfo Zepeda Memije y Roberto Quintero Vega, 2021, p. 161).

Los estudiantes inscritos en la Licenciatura en Filosofía fueron de un total de 78, de los cuales 29 son mujeres y 49 hombres. En total los estudiantes de nuevo ingreso y reingreso en la Licenciatura en Filosofía fueron 242 estudiantes, de los cuales reingresaron 164 estudiantes. El número de egresados fue un total de 34 alumnos de los cuales 16 fueron mujeres y 18 hombres; el número de titulados fue un total de 10 alumnos, de los cuales 4 fueron mujeres y 6 hombres.

Los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras se dividen por profesores hora clase de los cuales 28 son mujeres y 21 hombres; los profesores asociados son 19 mujeres y 8 hombres y los profesores titulares son 18 mujeres y 34 hombres.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Revisión de la Literatura y Estado del Arte

A continuación, se presentará una revisión de la literatura sobre el tema de investigación, la relación dialógica para el aprendizaje significativo en línea, su importancia reside en permitir descubrir los modelos de investigación sobre la educación en línea, cuáles han sido los retos y sus soluciones, cómo se ha gestado la actividad de interacción entre los alumnos y los profesores.

Una comunidad de diálogo no es sólo platicar sobre un tema, se trata de un diálogo con intención y a su vez, lograr la madurez de la comunidad de diálogo al cuestionar y preguntar sobre su propio diálogo. Tanto el profesor como el alumno participan en dicho diálogo, pero para lograrlo se deben considerar condiciones como: entender el tema, manejar conceptos, escuchar y analizar los argumentos, reflexionar los argumentos y contraargumentar de manera razonada.

Rendón (2020) destaca que el papel de los profesores reside en saber mediar el debate, impulsar a los estudiantes a su participación, guiar en caso que suceda los desvíos conceptuales al tema central, aportar material didáctico y lograr un cierre que sintetice las conclusiones del grupo. Entonces el diálogo reside su importancia tanto en el modelo presencial, pero sobre todo en línea, “debido a que la educación en línea está principalmente basada en el lenguaje, el texto y la escritura, demanda de los y las alumnas un nivel cognitivo alto” (Rendón, 2020, p. 1).

2.1.1 Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: estudio de caso en MOOC

Roura-Redondo y Osuna-Acedo hicieron un estudio de caso titulado Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: Estudio de caso en MOOC, cuya muestra se escogió utilizando un muestreo no probabilístico por cuotas de profesores con al menos dos años de experiencia en massive open online course por sus siglas en inglés MOOC cursos masivos en línea abiertos.

En los MOOC se contempla una metodología conectivista. Donde el curso se desarrolla como una red, esto quiere decir que los contenidos se generan de la interacción y colaboración entre los

participantes. A su vez, una metodología conductual, basado en distintas plataformas y el docente se equiparará con un guía turístico: guía del proceso de aprendizaje. Esto arrojó resultados decepcionantes en el uso de foros y redes sociales. “Las discusiones en los foros incluyen varios problemas, como sobrecarga de mensajes desorganizados (McGuire, 2013) y participación a través de monólogos, es decir, una falta de respuesta entre estudiantes (Agrawal, Venkatraman, Leonard y Paepcke, 2015)” (Roura-Redondo y Osuna-Acedo, 2018, p. 103).

Se expresaron una variedad de opiniones divergentes, de las que vale la pena rescatar, el experto número tres dijo que el grado de satisfacción del alumnado que ha participado en un curso *online* “donde el diálogo ha sido un principio básico es un indicador de la calidad de esa acción formativa” (Roura-Redondo y Osuna-Acedo, 2018, p. 117).

El experto uno dijo que el diálogo cuando es horizontal y multidireccional entre todos los participantes no es una herramienta básica en la educación *online* actual. No obstante “los expertos consultados durante esta investigación coincidieron en que el diálogo y las prácticas colaborativas son fundamentales en educación y, en concreto, en educación *online*.” (Roura-Redondo y Osuna-Acedo, 2018, p. 103). Se propuso para la incorporación del diálogo en la práctica educativa:

1. Mejorar las herramientas, servicios y aplicaciones de las plataformas virtuales de aprendizaje.
2. Desarrollando estrategias participativas y dialógicas. El docente deberá dar prioridad al diálogo entre docente y alumno, o bien, entre los mismos alumnos por medio de una metodología pedagógica cuyas estrategias estén centradas en ello.
3. Potenciar la motivación y generar emociones.
4. Promover la escucha activa, la reflexión y la pedagogía de la pregunta. El verdadero diálogo inicia de la pregunta por ello el profesor buscará generar la duda y reflexión por parte de los estudiantes para su propio cuestionamiento.

5. Educar en la cultura del diálogo y la participación.

6. Promover la autocrítica.

Por la característica de estos cursos, el alto número de alumnos no permite incluir actividades en que participen los miembros y esto sea de carácter de diálogo; por las características de los escenarios virtuales se señaló que son poco propensas al diálogo entre estudiantes porque se considera que las herramientas comunicativas no posibilitaban el tipo de comunicación no verbal. El principal aporte de esta investigación fue que se debía buscar “la reflexión sobre nuevas metodologías didácticas más acordes con las exigencias de la sociedad digital e integradoras de las redes sociales dentro de los entornos educativos” (Roura-Redondo y Osuna-Acedo, 2018, p. 120), además de que se notó que no hay homogeneidad en la implantación de metodologías dialógicas y basadas en la pedagogía de la pregunta.

Ante esto surge la pregunta, ¿se podrá vencer el obstáculo que plantean las pantallas y acercar aún más a los estudiantes por medio de la virtualidad? ¿serán posible herramientas para que el diálogo pueda fluir con naturalidad? Sobre la comunicación mediada por ordenador (CMO)

“Hacker y Wignall (1997) comprobaron que la participación en las conferencias por ordenador no necesariamente incrementa la aceptación de los alumnos sobre la CMO. Estos autores hallaron, sin embargo, que el uso de la CMO hacen los cursos más interesantes para algunos estudiantes, pero no a todos” (Torres Gordillo, J. J y Perera Rodríguez, V.H. 2004, p. 9-10).

2.1.2 La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual

Espinosa Meneses (2011) nos acerca a la importancia del diálogo en las humanidades a partir de dos ejemplos específicos que trabaja en su investigación “La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual”, la investigación se basa en foros de discusión aplicados a la materia de literatura.

Se buscó que en el foro se estableciera la discusión en equipos. Las instrucciones eran discutir y dar respuesta a ocho preguntas basadas en los textos leídos; argumentar los puntos de vista; realizar un

documento con las conclusiones del equipo. Lo que resulta en el primer grupo es que a lo largo del ejercicio los alumnos exponen cada quien su punto de vista sin existir una réplica entre ellos; en el segundo grupo en cambio sí se muestra un verdadero diálogo que se explicita en frases como “¿qué opinas?” “acabo de leer los comentarios y quedé peor”.

De esto la autora concluye que el diálogo es un proceso en el cual es imprescindible la intervención del tutor encausando la actividad y alentando a que se converse, además de que los alumnos se muestran más interesados por realizar el producto final que por llevar a cabo el proceso de interacción comunicativa. En esta interacción precisamente se ve como los alumnos refuerzan el aprendizaje – regresan al texto para poder contraargumentar– y negocian los significados.

“Como toda técnica, el diálogo educativo requiere de una estructura, de una planeación por parte del tutor del curso; éste debe visualizar claramente el objetivo que se tiene, en el marco de la enseñanza-aprendizaje, para poner a dialogar a los educandos. En el momento en que éste no se logre, el tutor tiene la obligación de orientar las aportaciones de los alumnos para que surja la conversación. Asimismo, si los alumnos son capaces de dialogar y lograr la meta establecida, el tutor debe retroalimentar la actividad de los alumnos, pues con ello, se refuerza el aprendizaje” (Espinosa Meneses, 2012, p. 10).

2.1.3 El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual

Marcelo García y Perera Rodríguez en “El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual” trabajan cómo es que el medio tecnológico promueve un contexto, dicho de otro modo, un ambiente educativo, del cual participan tanto profesores y alumnos, de esto se mide el nivel de participación en la comunicación asincrónica. “Jiang y Ting (1998) hallaron que la percepción del aprendizaje en estudiantes de cursos basados en la web variaba positivamente con el grado de énfasis instruccional del aprendizaje a través de la interacción” (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2004, p. 10).

Ambos autores apuntan que no ha habido muchas investigaciones que aborden los procesos implicados en las interacciones de grupos de alumnos online, así como sus propias percepciones. Se señala que no se ha investigado ámbitos como la estructura del discurso, cómo se establece la interacción social, cómo se mantiene, esto dentro del contexto de la educación en línea para los cursos masivos.

En función de la investigación de Walther (1992) a la que se refieren Torres Gordillo y Perera Rodríguez, se destacan dos cosas. Primero, que las relaciones interpersonales influyen en un aumento o disminución de mensajes a lo largo del tiempo. Segundo, el tiempo es un factor elemental que afecta las relaciones comunicativas: “con relación al tiempo, la comunicación por ordenador debería tener efectos muy limitados sobre las relaciones interpersonales, ya que los usuarios procesan el intercambio de información social vía CMO” (Walther, 1992, p.80, como se citó Marcelo García y Perera Rodríguez, 2004, p. 14).

Se hizo una comparación entre dos grupos, un grupo presencial y otro grupo de comunicación mediada por ordenador, donde se halló que el segundo grupo logró más interacción comunicativa respecto de los grupos presenciales “este resultado se lo atribuye a dos factores: el impacto de la comunicación no verbal en la interacción presencial y el impacto de la comunicación asincrónica en la interacción mediada por ordenador” (Marcelo García y Perera Rodríguez, 2004, p. 14).

Marcelo García y Perera Rodríguez terminan por señalar que los análisis se han centrado en:

1. El tipo y la extensión del diálogo.
2. Patrones de apoyo e interacciones como es: modelar, gestionar la contingencia, retroacción, la instrucción, preguntar, estructura cognitiva, estructura en las tareas.
3. Las relaciones colaborativas entre participantes.
4. Formas de intersubjetividad.
5. Espacio compartido.

6. Procesos del discurso, como roles de poder, autoridad.

2.1.4 El e-learning en el siglo XXI investigación y práctica

Por último, una serie de autores Anderson & al., 2001, Garrison, Anderson, & Archer, 2000, Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001, se han centrado en una investigación cuyo objetivo ha sido esclarecer un modelo para el análisis de las interacciones y procesos de aprendizaje. Dicho modelo consiste en cinco elementos.

El primer elemento de dimensión social, la cual incluye todas aquellas declaraciones tanto de estudiantes como profesorado en las que se fomenta la creación de cohesión de la dinámica grupal. Expresiones donde se promueven las relaciones sociales, se permite la expresión de emociones. De esta dimensión social se deslindan tres categorías: la afectiva, la interactiva, la cohesión.

La afectiva, como la expresión de emociones, inclusive de un sentido del humor. La interactiva propone continuar con un mensaje, formular preguntas. La cohesión, significaría la posibilidad de hablar de un “nosotros” un grupo.

Además, la dimensión cognitiva se define como la posibilidad que tiene el grupo de construir significados, esto es por medio de un discurso que desde la comunidad hacen una profundización del tema.

2.2 Educación a Distancia: educación virtual, educación en Línea, educación Remota de emergencia, educación híbrida: significados y condiciones para su funcionamiento

Ahora bien, para fines de esta investigación será necesario distinguir ampliamente la diferencia entre una educación a distancia, en línea o virtual, la educación remota de emergencia y la educación híbrida; pero, de cualquier modo, una característica que se presenta en todas ellas es la comunicación mediada entre los profesores y los estudiantes.

La educación a distancia (EaD) es un término que se aceptó en el año de 1982 por el International Council for Distance Education, como su nombre señala implica la separación física entre docentes y

estudiantes que implica la mediación para su comunicación e interacción.

Entre sus características están el estudio independiente del estudiante, donde su primer acceso a la educación es el material educativo con el que cuenta, así como el soporte a través de una institución que planifica, diseña y produce materiales, da seguimiento al proceso de aprendizaje y lo evalúa.

El origen de la educación a distancia fue por medio del correo postal, después de la inserción del internet y el acceso más generalizado de computadoras, la educación a distancia se adaptó digitalmente. Son dos nociones las que se incorporan, sincrónico y asincrónico. La sincronía implica estar a un mismo tiempo, una comunicación en tiempo real a través de la conexión a aplicaciones de videoconferencia (Teams, Zoom, Skype.) y la asincronía es la comunicación en distintos tiempos.

Después de la creación de internet, en el año de 1969, la universidad de Phoenix impartió los primeros cursos online a partir del año de 1976, lo que da paso para los años '80 a los primeros cursos virtuales denominados Learning Management System, "el nacimiento del e-Learning, en 1996, propiciaron cambios en las modalidades educativas a velocidades vertiginosas. En 2002 nació Moodle y, hasta 2009, 55 millones de estudiantes habían hecho cursos *online*" (Picón, 2020, p. 16).

La educación en línea o virtual ha sido muy debatida, ya sea por la poca fiabilidad que le dan los docentes, la carencia de tecnología y la ausencia de experiencia en el tema. Como afirma Emilia Ferreiro "la relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática" (Emilia Ferreiro, 2006, p. 47). Para el caso de la educación superior la adopción había sido paulatina y conforme a las necesidades universitarias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Cabe agregar algunas características a favor y en contra de la educación en línea. Uno de los aspectos positivos es la posibilidad de movilidad, en caso de estudiantes que residen en otras localidades la educación en línea les permite quedarse en casa y no desplazarse al lugar donde estudian; también la posibilidad de organizar de cada alumno su tiempo para realizar sus actividades; permite repetir los cursos en caso de que hayan quedado grabados para repasar la sesión; así como las conferencias a distancia han

permitido mayor accesibilidad.

Los aspectos negativos de la virtualidad son, no tener recursos para acceder a las tecnologías de la información y comunicación, no contar con un espacio en casa para el estudio, los cursos pueden volverse impersonales y aburridos, en consecuencia, hay una alta probabilidad de que los estudiantes se sientan poco motivados y abandonen su formación académica.

Sobre todo, las clases en línea afectan la interacción entre profesores y alumnos: la interacción cara a cara cambia. Por esto es necesario estimar el alcance que podría llegar a tener la virtualidad, esto significa medir la afectación y explicar los cambios que tiene una interacción mediada a nivel del discurso. Por ello, si el contexto influye en el aprendizaje de los alumnos, el contexto de la pandemia y la digitalidad nos va a decir mucho de cómo enseñamos y cómo aprendemos.

La educación virtual surge como el “resultado de las nuevas tecnologías de comunicación e información digitales y la creación de los sistemas de acceso a la red” (Rama, 2006 como citó Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014, p. 30). La educación virtual como su nombre lo dice es una educación que hace uso del internet y sus diversas herramientas:

Los alumnos pueden revisar y descargar los materiales de clase, subir trabajos e interactuar con sus compañeros de clase. La característica principal de este tipo de formación es que los estudiantes no deben coincidir en tiempo ni espacio virtual con el docente o compañeros para el desarrollo de sus actividades (Muñoz Liliana, 2018, p. 1).

La educación online, en español educación en línea, es parecida a la educación virtual pero su diferencia radica en la sincronidad de su actividad, es decir que la enseñanza se da a un mismo tiempo con una comunicación en tiempo real.

El alumno puede asistir a clases en vivo o reuniones de estudio donde coincide con sus compañeros de clase. Para lograr esto, la institución educativa debe contar con alguna plataforma

tecnológica que le permita a sus docentes y alumnos realizar todas sus tareas (Muñoz Liliana, 2018, p. 1).

Con el advenimiento del coronavirus en Wuhan China y su rápida expansión por el globo terráqueo se afectó a todos los ámbitos de la vida humana, como es el caso de la educación, según la UNESCO (2021) más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto afectados por la pandemia global. Ahora bien,

“Lo que hemos vivido en la mayoría de los casos desde los inicios de la pandemia es denominado como “Enseñanza remota de emergencia” (ERE), la cual difiere de la EaD porque su primer objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto sino más bien proveer temporalmente de acceso a la instrucción y a las ayudas pedagógicas de manera a que su establecimiento sea rápido y que esté disponible de manera confiable durante la emergencia o crisis” (Berruecos Vila, 2020, p. 1).

Se originaron dificultades en la educación remota de emergencia que se expresaron tanto para los maestros como los alumnos, por un lado, maestros denominados como analfabetas tecnológicos quiere decir que desconocían el uso de la tecnología lo suficiente como para poder impartir clases en línea, pero también desconocían los modos más dinámicos de dar clases en línea sin distinguir que dar clases en línea no se limita a una videollamada desde la cual se reproduzca la dinámica de una clase presencial.

Por otro lado, la educación híbrida muchas veces se cree que trata de una conjugación de la educación tradicional, de una presencialidad tanto de alumnos como profesores y la idea de clases en línea por videollamada, como una simple sumatoria. Esta práctica tiene un sustento teórico pedagógico ya que es una modalidad basada en un aula invertida, esto es:

“La materia híbrida es aquella que se caracteriza por ser un modelo que brinda flexibilidad al combinar estrategias, métodos y recursos de las modalidades presencial y en línea, es decir,

permite combinar entornos (aula física y virtual), tiempos (sincronía y asincronía) y recursos (analógicos y digitales) para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias del estudiantado. Por modelo integrado se entiende que las actividades autónomas y en línea del estudiante están ligadas al desarrollo de las actividades presenciales, son dependientes y están relacionadas” (Berruecos Vila, 2020, párr. 20).

El modelo integrado está pensado para que el alumnado trabaje de manera autónoma con el material didáctico desde un nivel cognitivo básico como es entender el tema, memorización, entre otros aspectos, para después aprovechar la presencialidad con sus compañeros y profesores, realizar preguntas de lo que no ha quedado claro, debatir, afirmar y corroborar conocimientos.

El proceso de aprendizaje en la modalidad híbrida considerará el aprendizaje situado, el diseño inverso y la lógica de la acción como los ejes centrales para que el proceso de enseñanza modelado por el profesor se ajuste a los tiempos, recursos y condiciones del contexto. En palabras de Osorio Gómez y Duart (2012):

el concepto de híbrido constituye un continuo potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se puede ver como la expansión y continuidad del espacio-tiempo (cara a cara y distancia, sincrónico y asincrónico) en el entorno de aprendizaje. El desafío en el entorno híbrido es, por lo tanto, *lograr la integración entre las acciones presenciales y de aprendizaje electrónico en la entrega de actividades de aprendizaje*, de tal forma que cada una agregue valor a la otra en un proceso continuo que conduzca al logro de objetivos de aprendizaje (p. 261).

2.2.1 Teoría Constructivista

El siglo XX estuvo dividido por dos paradigmas educativos de relevancia, el conductista y el constructivista, ambos paradigmas derivan de una psicología correspondiente, cuando la pedagogía conductista deriva de la corriente cognitiva de la psicología esto indica que “el propósito del conductismo no es otro que moldear la conducta a través de la manipulación intencionada del ambiente” (Salas Madriz,

2002, p. 13), por ello su enseñanza se enfoca en ser moldeadora de conductas. La pedagogía constructivista, cuyo mayor representante es Jean Piaget, como también Lev Vygotsky a partir de la epistemología de la psicología genética y la filosofía pragmático-relativista. El constructivismo “se refiere a la idea de que las personas construyen ideas sobre el funcionamiento del mundo y, pedagógicamente construyen sus aprendizajes” (Romero Trenas, 2009, p. 4).

Retomo esto porque el enfoque teórico al que se da preponderancia para el estudio de la educación mediada es la pedagogía constructivista porque la “problemática a la que se aboca el constructivismo es la construcción del conocimiento” (Salas Madriz, 2002, p. 14) como se ha reiterado con respecto a la educación en línea y virtual. Aquí se hallan los principios que guían su vínculo según Zabala et al (2013):

1. El aprendizaje como proceso interactivo autoestructurante.
2. El grado de aprendizaje desarrollado con las TIC depende del nivel de desarrollo cognitivo.
3. El punto de partida del aprendizaje se supedita a los conocimientos previos en el uso de las TIC.
4. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con las TIC.
5. El aprendizaje implica un proceso de reorganización de los saberes, tanto interna como externamente.

Autores como Marcelo García y Perera Rodríguez (2004) sugieren que la comunicación asincrónica, dada en la educación en línea, apoya el aprendizaje constructivista porque el tiempo más accesible a la organización de los estudiantes permite que articulen, lean y reflexionen sobre los conceptos y temas tratados.

A su vez los autores Marcelo García y Perera Rodríguez señalan (2004) en los resultados sobre discusiones asincrónicas parecían congruentes con el punto de vista constructivista en donde los

estudiantes aprendían mejor a través de la construcción social del significado en donde el profesor es más un facilitador que proporciona ayuda y apoyo durante el proceso de aprendizaje.

Esta teoría sostiene que el alumno desde su actividad, su disponibilidad y sus conocimientos previos en la que el profesor actúa como mediador buscará aprender, desarrollar y construir significados adecuados entorno a los contenidos en el currículum por adquirir.

En un estudio de Jiang, M. y Ting, E. Diseño de curso, instrucción y comportamientos de los estudiantes online enfocado a estudiar las variables y las percepciones de los estudiantes en la educación a distancia, señalaron que el nivel de participación del profesor no se correlacionaba con qué tanto aprendían sus estudiantes, pero sí en su participación en clase. Los resultados mostraron la importancia de la participación activa del profesor en las discusiones online en el foro, esta evidencia apoya el punto de vista constructivista en donde los estudiantes aprenden a través de la interacción de unos con otros (1998, pp. 8-9).

Las principales características de la visión constructivista del aprendizaje consisten en: el aprendizaje como un proceso constructivo interno; el aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo que tenga el alumnado; dicho aprendizaje será un proceso de reorganización cognitiva; el aprendizaje será favorecido en tanto haya interacción social; se tomará conciencia de la realidad para el mayor aprovechamiento del aprendizaje; el alumno es el principal responsable de su desarrollo.

La búsqueda del sentido estará sujeta a las conexiones o relaciones que se puedan establecer entre uno y otro concepto porque los conocimientos que perduran no son hechos aislados, sino al contrario, interrelacionados de manera múltiple. La postura epistemológica no es que la realidad se revela como dada, sino que ésta se construye para su interpretación y entendimiento; “las formas en que comprendemos, sugieren que interpretamos activamente nuevas experiencias, mediante analogías, a partir de estructuras que ya poseemos” (Romero Trenas, 2009, p. 6). El conocimiento dependerá de hacer significativo el conocimiento, desde las propias experiencias y concepciones del alumno, por lo tanto, el

alumno deberá hacer sus propias síntesis ordenadas de los conocimientos.

El profesor otorgará conocimientos, impulsará el interés del estudiante, pero más aún buscará crear las condiciones necesarias para ello, “éste deberá partir de las características del sujeto y adaptar a ella la selección y secuenciación de contenidos tanto conceptuales como de valores, actitudes, destrezas y estrategias de conocimiento” (Romero Trenas, 2009, p. 6). Pero esta actividad no es solipsista porque tanto depende de la relación con el profesor, como la relación interpersonal con otros compañeros, una actividad interpersonal para el diálogo y construcción continua.

2.2.1.1 Aprendizaje Significativo

El proceso de enseñanza-aprendizaje significativo está determinado por la construcción del alumno de su propio conocimiento, es decir, “el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no lineal” (Rodríguez Palmero, 2004, p. 2).

La construcción del conocimiento parte de experiencias previas del alumno como son los conceptos e ideas que ya se tienen, es de carácter complejo pues implica la vinculación de conocimientos y significativo porque contempla el aprendizaje verbal y simbólico.

David P. Ausubel se influenció por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, de lo cual planteó que el aprendizaje ocurre cuando se presenta en su forma final y se relacionan conocimientos previos para establecer los nuevos. El aprendizaje significativo en el alumno de educación media superior consta de tres aspectos: la motivación, los saberes previos y la representación del conocimiento, así “se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle significado” (Romero Trenas, 2009, p. 2).

La concepción del conocimiento se entiende como la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del estudiante, como la forma en que está organizado el conocimiento previo

a la instrucción. Los niveles de logro en aprendizajes se sitúan desde un nivel bajo hasta uno más alto, se parte de la motivación, pasa por los saberes previos para llegar a una representación de los conocimientos. Las categorías del aprendizaje son, acorde a la explicación de Viera Torres:

- Aprendizaje representacional: asigna significados a ciertos símbolos, típicamente palabras (2003, p. 38).
- Aprendizaje de conceptos: son representaciones por medio de categorías o símbolos particulares (2003, p. 38).
- Aprendizaje proposicional: aborda el significado de las ideas expresadas, aprender el significado como un todo (2003, p. 38).

Construir significados quiere decir establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias de lo que se aprende. “Lo que hace que un contenido sea más o menos significativo es, precisamente, su mayor o menos inserción en otros esquemas previos.” (Romero Trenas, 2009, p. 2) De este modo lo que se procura es que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

Las ideas que funcionan como anclaje para la adquisición de nuevos conocimientos son “ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz [que] es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (Romero Trenas, 2009, p. 2). Este proceso es posibilitado por el lenguaje: “el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo” (Romero Trenas, 2009, p. 3).

Siguiendo esta línea todo aprendizaje será un aprendizaje funcional, del cual el alumno deberá estar motivado a aprender y el contenido debe ser potencialmente significativo, o sea, que no esté alejado de la experiencia misma de quien lo aprende.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central definitorio en el aprendizaje significativo (Romero Trenas, 2009, p. 3).

En suma, podemos sintetizar tres condiciones, primero, que el alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder conformar un nuevo conocimiento. Segundo, el contenido ha de poseer una lógica intrínseca, lo cual vendría a ser un significado bien estructurado. Tercero, el alumno se interesará en su conocimiento en la medida en que esté motivado y por tanto es trabajo del profesor despertar dicha motivación. No olvidemos que otros factores que influyen en el aprendizaje pueden ser la percepción de la situación y contexto que tenga el alumno, ya sea la escuela, los profesores, las actividades o los compañeros de clase.

2.2.2 Relación Docente Alumno para la Construcción del Conocimiento

Con el fin de dar racionalidad científica siguiendo lo propuesto por García Aretio (2008, p. 3) para dar una base teórica a la educación a distancia específicamente la educación en línea precisaríamos de conocimientos coherentes, sistemáticos y ordenados de distinta índole; en esto consistiría una teoría que nos debería ayudar a construir significados, explicar, interpretar y comprender dicho fenómeno. A saber, existen cuatro aspectos para comprender la educación en línea: el gnoseológico, el tecnológico, en su práctica y la axiología.

- El aspecto gnoseológico referiría a la comprensión y explicación de la realidad educativa a distancia sobre sus bases pedagógicas como una acción intencional.
- El aspecto tecnológico, referida al saber hacer, en un proyecto que clarifique sus intenciones y métodos, su regulación, cómo conducirlo y las intervenciones adecuadas que redirijan a los estudiantes.

- El aspecto de la práctica desde la cual pone en acción actividades que busquen la adquisición de competencias y saberes.
- El aspecto axiológico reside en la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos, es decir, la dimensión de valores de formación para los estudiantes.

Para detallar más estos aspectos podemos decir que el aspecto gnoseológico a propósito de la separación entre el profesorado y el estudiantado ya que no comparten un mismo espacio físico hace que los estudiantes deban aprender bajo su responsabilidad, de manera flexible a sus tiempos, independiente, que no necesariamente significa solos. Se requiere el apoyo a estudiantes mediante tutorías.

El aspecto tecnológico contempla el acceso al conocimiento y comunicación utilizando medios digitales u otros medios de comunicación. El enfoque tecnológico a su vez refiere a la planificación, el desarrollo y evaluación. El aspecto de su práctica requiere de una comunicación bidireccional entre los participantes, sin soslayar el contacto entre estudiantes, esto quiere decir que la continuidad de los estudiantes sí dependerá del contacto y comunicación que se pueda promover gracias al esfuerzo de los profesores.

Por otro lado, también encontramos otras tres dimensiones, vinculadas a lo anteriormente dicho, que enmarcan la educación en línea:

- La dimensión pedagógica de logro de aprendizajes valiosos, que es su componente didáctico.
- La dimensión social cuyo componente primordial es el diálogo, gracias a esta interacción se refuerzan vínculos necesarios para la motivación y compromiso educativo.

- La dimensión tecnológica, que asume el componente mediado, necesario para que se produzca el acto educativo cuando hay una separación entre el docente y el estudiante.

Ahora bien, la dimensión tecnológica fue la primera que se quiso solventar durante la pandemia, esto es, procurar que tanto alumnos como maestros tuvieran acceso a las TIC, supieran un adecuado uso y manejo, además de surtir de material didáctico para la educación. La dimensión pedagógica fue un reto porque requería de garantizar primero la dimensión tecnológica, una vez cubierto este ámbito, los profesores podían procurar evitar, por ejemplo, hacer de las clases solo una exposición oral basada en un PowerPoint o una presentación.

De ellas, la parte social es de primordial importancia porque la situación de emergencia sanitaria que vivimos “el encierro y cambio completo de rutinas impiden a las y los estudiantes llevar adecuadamente su proceso de aprendizaje, además de la importancia de la contención emocional por parte del grupo y del docente” (Rendón, 2020, párr. 5). Es decir, la pandemia agudizó un sentimiento de soledad, ya de por sí generado en una educación que no socializa constantemente con los demás participantes de la educación. Este aspecto social, la relación maestro y alumno, se funda en el diálogo porque esto supone valores además del conocimiento que vincula a ambos el cual es transmitido por medio de la comunicación. En función de esto García Aretio define la educación a distancia como un sistema que hace uso de la tecnología cuya comunicación es bidireccional “que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo).” (García Aretio, 2000, como se citó en Gil Rivera, 2001, p. 89).

“Dicha socialización se puede propiciar a través del debate y la colaboración. Por medio de foros de debate o videoconferencias, que requieren establecer un tema y que el estudiantado haga un

trabajo previo de lectura, visionado de algún video o del recurso didáctico que el docente les facilite” (Rendón, 2020, párr. 6).

Este tipo de enseñanza podrá ser propiamente una educación si logra la adquisición del conocimiento como un proceso, la relación entre los participantes debería establecerse como un vínculo para dicho proceso “relacionado a la producción de conocimientos, los sujetos involucrados en ese vínculo (que es la relación pedagógica) deberían terminar ese proceso habiendo vivido transformaciones subjetivas relacionadas” (Díaz Castellar, 2019, p 6).

En otras palabras, la educación se entiende como un proceso de transformación de la existencia: “si el conocimiento es un producto que se constituye en un proceso, los elementos que lo conforman (en este caso, estudiantes y docentes) deben “salir” de manera diferente a la que “entraron” en él; de lo contrario, no sería un proceso” (Díaz Castellar, 2019, p 7).

Retomando lo explicado acerca del aprendizaje significativo planteado por Ausubel el verdadero conocimiento “el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, quien logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración” (Zabala et al., 2013, p. 184).

El conocimiento se adquiere, se le apropia en la medida en que logra su carácter introspectivo y vivencial que “refiere la imposibilidad de desligar el objeto de su sujeto de conocimiento. De modo que este interiorizará el objeto para aprehenderlo. Además, el producto del proceso investigativo reside en la comprensión, pues se debe “vivir” la experiencia para estudiarla” (Zabala et al., 2013, p. 186).

De esto lo que se destaca para la educación virtual es la necesidad de la creación de comunidad, porque “a diferencia de la clase presencial, en la educación a distancia online se requiere prestar atención al desarrollo de un sentimiento de comunidad en el grupo de participantes para que el proceso de aprendizaje tenga éxito” (Palloff y Pratt, 1999 como se citó en Marcelo García y Perera Rodríguez, 2004, p. 4).

Para promover la acción reflexiva, para favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes será necesario recibir y recoger la palabra de los estudiantes, atender a la escucha de sus intereses y necesidades, “de esta forma se consigue la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y se alcanza la horizontalidad en la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa” (Roura-Redondo y Osuna-Acedo, 2018, p. 1).

En suma, una “educación centrada en el estudiante, que sería correcto, no elimina la relevancia del profesor. Esa expresión es correcta y no lo sería la de una educación centrada en el docente, o en los materiales, o en los sistemas de comunicación” (García Aretio, 2020, p. 17).

El cambio en la educación en línea o virtual, educación a distancia, reside según los autores Marcelo García y Perera Rodríguez (2004) en la incorporación de nuevos paradigmas pedagógicos que se centren más que en la enseñanza, en el aprendizaje del estudiante, por tanto, la centralidad está en el estudiante. Esto porque en la situación de distanciamiento el estudiante deberá comprometerse a realizar las actividades autónomas previas a las sesiones sincrónicas, es decir, se le pide que se haga responsable de su aprendizaje.

La responsabilidad del profesor no será ya solo transmitir sus conocimientos, sino también se compromete a aportar su experiencia profesional, un apoyo, ejemplo y guía para sus estudiantes.

“Es importante recordar que este tipo de educación promueve el autoaprendizaje, de esta forma la tarea del tutor será la de orientar la construcción del conocimiento, no la de ser fuente de transmisión de ese conocimiento pues el conocimiento se nos presenta como un constructo social abordado y elaborado desde la interacción de todos los miembros del grupo” (Espinosa Meneses, 2012, p. 10).

Por ejemplo, en la sincronidad digital en la que coinciden estudiantes y profesores, se puede buscar la participación por medio de debates los cuales deberán ser facilitados o moderados por los profesores, responder dudas a los alumnos individualmente o a la clase en su totalidad, gestionar el

material de estudio, los contenidos.

En síntesis, la relación entre profesor y alumno se funda en la comunicación que se establece entre ambos como un puente, es decir, que el vínculo educativo entre ambos se fomenta a través del diálogo. A partir del diálogo, el habla, la escucha, la reflexión colectiva, se van estableciendo relaciones entre conocimientos previos y conocimientos nuevos, se hace una nueva representación del conocimiento que gracias a la vinculación con la experiencia y significados del alumno se aprenden y logra el objetivo de aprendizaje. Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza de dicho diálogo?, ¿en qué se diferencia el diálogo presencial del diálogo virtual?

2.2.3 El Diálogo dentro de la Comunidad de Indagación

La idea de una comunidad de diálogo, o también denominada, una comunidad de indagación filosófica (CI) proviene del trabajo de M. Lipman con niños quien a partir de la idea de que siempre le damos respuestas a los alumnos a preguntas que no han hecho –esto es, se les brinda muchas respuestas e información– esto clausura la oportunidad de los estudiantes de hablar. Pero, se podría uno preguntar el motivo por el cual el diálogo entre los mismos estudiantes y el diálogo con sus maestros sería importante.

Debido a que el diálogo genera juicios, estos a su vez son actos de pensamiento, finalmente los juicios brindan una certeza, fundamentan y determinan una respuesta acerca de una cuestión. Vamos paso a paso, una comunidad de diálogo no se genera simplemente porque un grupo de personas se reúna para tratar un tema en común, es un acto intencional, esto quiere decir que una comunidad de diálogo se genera a partir de la indagación deliberada de un grupo. Los juicios que se generan a partir del diálogo no son entendidos de manera negativa, un juicio es un acto de pensamiento basado en criterios, razones, que nos permite medir o sopesar un problema.

De este modo una comunidad de diálogo es tal siempre y cuando parta de una pregunta, o varias preguntas. Lo característico es que la pregunta parte de los estudiantes, de este modo se manifiesta su

interés. Por ello se motiva la generación de preguntas, una pregunta siempre impulsa a saber más, la pregunta nos mueve, nos conmueve, nos asusta, nos genera sorpresa, motiva el pensamiento y por tanto el proceso de indagación.

La indagación no es sólo por parte del profesor, al contrario, se busca el ejercicio del pensamiento democrático, esto es, de manera distribuida entre los estudiantes. Se ponen en práctica habilidades de pensamiento, se ponen en juego valores y se va co-construyendo el sentido y significado en relación a su experiencia de los alumnos. La comunidad de diálogo a través de la discusión de conceptos primordiales, relevantes y controversiales, indagan a partir de su conocimiento previo y sus experiencias respuestas acordes a sus problemáticas, ya sea el tema propuesto por el profesor o sea un tema libre.

Otro aspecto a tener en cuenta es distinguir entre la conversación y el diálogo. Un diálogo se entiende como una conversación estructurada, esto quiere decir que existe una metodología para el diálogo. La definición que Splitter y Sharp ofrecen sobre el diálogo (1996):

La distinción entre conversación y diálogo se propone apartar la atención de contextos de conversación –incluyendo aquellos en los comprometemos como parte de la vida diaria– en los que los participantes no están comprometidos con el tipo de pensamiento reflexivo, estructurado que merece el término “indagación” (p. 57).

A su vez, como afirma David Kennedy (2010):

El diálogo surge en el “entre” que se da en la interacción de las personas, un espacio de juego, diferencia, liminalidad y trascendencia en el que se renuncia a las fronteras o por lo menos se ponen en riesgo. El momento en que se cuestionan las fronteras es el momento en que la estructura dialógica emerge más claramente y abre un espacio de potencial transformador. A través de esta interacción. Las fronteras se reconfiguran continuamente; no solo las fronteras conceptuales, sino las intersubjetivas y sociales. No se da solo un diálogo de ideas (p. 41-42).

Hay que tener en cuenta las características de un proceso de diálogo indagador, que son:

1. La conversación es estructurada en la medida en que se enfoca en un tema o tópico que es problemático.

2. La conversación está en constante autocorrección y autorregulación. Los participantes por un lado están a la escucha atenta de distintos puntos de vista o diferentes razones expuestas por sus pares; por otro lado, se permiten reformular sus ideas en función del cuestionamiento de otros, o de los contraejemplos expuestos por otros.

3. La conversación es de una estructura igualitaria. Independientemente de que cada uno cuente con un punto de vista particular a los efectos del diálogo se valoran los juicios de los otros como los propios del mismo modo.

4. La conversación es guiada por los intereses comunes de los miembros de la comunidad de indagación. Los integrantes de la comunidad establecen la agenda, determinan el procedimiento adecuado para abordar los temas.

Dado que la pregunta es central en la comunidad de diálogo, como detonadora de la comunidad misma, es necesario rescatar las características y tipos de una pregunta. Una pregunta es auténtica cuando aquél que se interroga busca de manera genuina nueva información para su solución o aproximación; cada pregunta dependerá del contexto, pero se promueven principalmente preguntas abiertas y propicias a la indagación. Existen diversos tipos de preguntas, entre ellas están: las preguntas comunes, las retóricas, de indagación, cerradas, abiertas.

A continuación, en la tabla 2 se abordarán los siguientes aspectos generales para conformar una comunidad de diálogo.

Tabla 2

Elementos para conformar una comunidad de diálogo

Consideraciones previas	Propiciar un clima de confianza, para ello se deberá considerar el tiempo que se destinará a la sesión y el lugar en que se realizará. Se considerará un ritmo y un tiempo dependiendo del interés de los participantes. Para iniciar una comunidad de diálogo se deberán establecer reglas para el adecuado desarrollo: cada participante tiene oportunidad de participación; se respeta y escucha cuando otro habla; se realizan preguntas; prevalece el respeto entre los participantes.
Disposición del espacio	Se sugiere que el espacio sea un lugar cómodo, los participantes pueden sentarse de la manera que encuentren más cómoda, preferiblemente de manera circular para poder ver el rostro de los demás participantes. Para el caso de que se realice la sesión en línea es recomendable que los participantes permanezcan con las cámaras prendidas.
Actividades disparadoras del diálogo	<p>Las actividades buscarán conmover, asombrar, sorprender e interesar, las actividades propuestas por el docente buscarán ser vivencias que maravillen o asombren.</p> <p>Una vez realizada la actividad los participantes generarán preguntas acerca de ello, preferiblemente las preguntas se anotan en una pizarra visible para todos.</p> <p>Las preguntas las plantearán los participantes de este modo se busca que planteen sus propios cuestionamientos y expresen sus ideas al respecto. De este modo no se buscará que las preguntas planteadas por el profesor sean sólo respondidas por él y que sus ideas sean las únicas que prevalezcan.</p> <p>El papel del docente es guiar el diálogo, al contrario de ofrecer la respuesta “correcta” el docente buscará que los alumnos planteen sus propias respuestas, así buscará que los participantes se permitan perder el miedo a equivocarse o plantear sus propias propuestas. El docente motivará el diálogo proponiendo más preguntas que respuestas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento y actitudes socio-afectivas por parte de los estudiantes.</p> <p>A lo largo del desarrollo de la comunidad de diálogo el docente se irá incorporando como un participante más, quien con sus propias ideas aportará al diálogo, cuando la comunidad haya madurado los participantes confiarán en sus propias participaciones y cuestionarán el mismo modo de diálogo.</p>
Actividades para el diálogo	Una vez propuestas las preguntas de interés se estructurarán las actividades a realizar para abordar los temas de interés.

Actividades de cierre y evaluación de las sesiones	<p>Después del diálogo sobre un problema se puede realizar un resumen sobre lo que se dialogó, sobre conceptos debatidos, o la generación de nuevos conceptos.</p> <p>Es conveniente tener tiempo para comentar lo que se ha discutido esto con el motivo de recuperar lo que se ha aprendido, los logros, la experiencia misma en tanto los sentimientos experimentados y los conceptos discutidos.</p> <p>Se puede preguntar a los alumnos, ¿cómo evaluarían la sesión? Ya sea con un pulgar arriba, abajo o en medio; o una escala de Likert, o bien se pueden formar los alumnos en una fila y darán un paso al frente si piensan que el diálogo fue bueno, se quedan en la línea si el diálogo fue medio, o dan un paso atrás si la sesión pudo haber dado más frutos. Se pueden plantear preguntas al grupo como:</p> <p>¿nos escuchamos unos a otros?, ¿pudimos profundizar en un tema, o al contrario, pasamos de un tema a otro?, ¿respetamos el turno para hablar de los otros?, ¿mi participación estuvo fundamentada, se fundó en razones?, ¿fue interesante la discusión?, ¿aprendí algo nuevo?, ¿con qué sentimiento me voy de esta sesión?</p> <p>Pero también otras preguntas podrían ser:</p> <p>¿hice preguntas que ayudaron a profundizar el tema?, ¿mis ideas contribuyeron a la discusión?, ¿algo me resaltó durante la discusión?, ¿cuál considero el punto más importante de la sesión?, ¿he encontrado nuevas ideas al dialogar con mis compañeros?, ¿ha cambiado en algo alguna idea que tenía previa a esta sesión?</p>
--	---

Nota: Adaptado de Splitter y Sharp (1996). La otra educación: Filosofía para niños y la Comunidad de

Indagación. Manantial.

Finalmente, la comunidad de diálogo se promueve y genera a partir de la confianza de los participantes, de un ambiente de respeto para que se puedan expresar ideas y éstas irse vinculando con otras. Algunas actitudes del docente a rescatar en la comunidad de diálogo son: autenticidad en el facilitador del aprendizaje, aceptación, confianza, aprecio, comprensión empática, escucha, humildad, confianza en el ser humano.

2.2.3.1 Relación Dialógica

Una vez que hemos distinguido entre la modalidad de educación presencial y la modalidad de educación a distancia, con sus diferentes vertientes, podemos avanzar en el ámbito que atraviesa nuestra

investigación, la relación dialógica. Como su nombre lo indica una relación es la correspondencia, la conexión o la comunicación de alguien con otra persona. En este caso la relación se establece entre profesor y alumno, en este momento no abordaremos las diferencias establecidas en la educación a distancia entre un profesor como transmisor de conocimiento y un profesor como facilitador del aprendizaje.

Entonces, una relación dialógica será el vínculo o conexión establecida entre profesor y alumno donde la transmisión de un pensamiento que es entendido por una o varias personas se da por medio del lenguaje. La inclinación humana de dialogar para resolver problemas se encuentra tanto en el salón de clases, en nuestros hogares, en los centros de salud, así como también en ámbitos públicos, lugares de investigación científica e investigación social. “Esta tendencia muestra que, cada vez más, las personas queremos que lo que concierne a nuestras vidas sea resuelto a través del diálogo” (Aubert et al., 2009, p. 130).

Ahora bien, Lev Vygotsky, psicólogo y epistemólogo ruso desarrolla la teoría del desarrollo y del aprendizaje donde una de sus propuestas centrales reside en que el desarrollo humano sólo puede fundarse y explicarse en términos de interacción social. Es así como el lenguaje juega un papel primordial porque es un instrumento cultural, el cual no nos pertenece cuando nacemos sino al grupo social al que pertenecemos, y por ende el desarrollo desde la infancia hasta la madurez dependerá en gran medida de la interiorización del lenguaje.

De la teoría del desarrollo y del aprendizaje Vygotsky sostiene dos ideas centrales, “destaca que el desarrollo cognitivo está vinculado al contexto socio-cultural e histórico y, por otra parte, señala que, para favorecer el desarrollo cognitivo, hay que intervenir en el contexto y transformarlo” (Aubert et al., 2009, p. 133). De este modo, la interacción y la transformación son dos elementos que se vinculan en el proceso de aprendizaje del niño, pues “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1996, p. 94).

De este modo lo que permite que el aprendizaje dialógico se dé entre profesores y alumnos serán las relaciones que establezcan entre uno y otro, “el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado” (Aubert et al., 2009, p. 134).

Por otro lado, autores como Splitter y Sharp (1996) definen al diálogo como una conversación estructurada, es decir, siguiendo ciertas reglas y propósitos; como podemos ver en la siguiente definición:

La distinción entre conversación y diálogo se propone apartar la atención de contextos de conversación –incluyendo aquellos en los que nos comprometemos como parte de la vida diaria– en los que los participantes no están comprometidos con el tipo de pensamiento reflexivo, estructurado que merece el término “indagación” (Splitter y Sharp, 1996, p. 57)

Por ello, el concepto de relación dialógica que yo usaré durante esta investigación y que se fundamenta de lo mencionado anteriormente será el siguiente. Una relación dialógica se establece entre estudiante y profesor donde la principal interacción es por medio diálogo con la finalidad de promover el aprendizaje. El diálogo se concentra en un tema común, intereses en común y el objetivo de conocer más acerca de ello; éste promueve la reflexión por parte de los participantes, pero también permite dudar, cuestionar y aceptar si se ignora sobre un tema o aspecto específico del diálogo.

En relación con el contexto en el cual se sitúa la investigación, la educación remota de emergencia surgida a raíz de la pandemia de covid-19 que inició en febrero de 2020 a partir del primer caso en México, la relación dialógica se dio en un panorama muy endeble para todos los agentes educativos. Esto quiere decir que la educación se sostuvo gracias a los medios de comunicación los cuales presentaron muchas desventajas.

Debido a que el proceso educativo es un proceso de comunicación, el medio por el cual se comunican el emisor y el receptor, el profesor y los alumnos, afectará dicha comunicación. Los medios de comunicación, principalmente tecnológicos como es el caso de la computadora que se usó con asiduidad

durante la pandemia, presentan cambios en el proceso de comunicación yendo de lo presencial a lo virtual. Es decir, el proceso de comunicación presencial al que estábamos habituados no es el mismo que el proceso de comunicación virtual y por tanto este cambio a su vez afectó el proceso educativo.

Se preguntarán, ¿por qué el proceso de comunicación presencial no es el mismo que el de la comunicación virtual? El factor que distingue uno de otro es a nuestra consideración el del lenguaje no verbal, o análogo, como lo entiende Paul Watzlawick. En la comunicación virtual no se dan ciertas características de la comunicación presencial como es el verse cara a cara, ver los gestos y expresiones, entender los silencios, las connotaciones del lenguaje corporal, entre otros.

Previo a ello, es necesario decir, cuando hablamos de mediación en la comunicación resulta evidente que existirá un elemento que conformará el canal de comunicación que permita sortear la distancia y que conformará el medio para transmitir el mensaje del emisor al receptor. Este mediador en la educación en línea es la tecnología actualmente, que crea gracias al docente y la institución su propio entorno y tiene una lógica diferente a la presencialidad.

Precisamente la idea de que siempre estamos comunicando proviene del pensador Paul Watzlawick y compañía. En su libro *Teoría de la comunicación humana* Paul Watzlawick (1985) sostiene la tesis de que “si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, de comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar” (p. 50). Esto destaca que la comunicación no es sólo verbal:

Con respecto incluso a la unidad más simple posible, es evidente que una vez que se acepta que toda conducta es comunicación, ya no manejamos una unidad-mensaje monofónica, sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta -verbal, tonal, postural, contextual, etc. (Watzlawick, 1985, p. 50).

Ya que la comunicación no se reduce a la transmisión de información “toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende,

una metacomunicación” (Watzlawick, 1985, p. 56). Aquello otro que se comunica con el lenguaje no verbal refiere a la comunicación analógica que es “todo lo que sea comunicación no verbal” (Watzlawick, 1985, p. 63).

Con todo, este término resulta engañoso, porque a menudo se lo limita a los movimientos corporales, a la conducta conocida como kinesia. Opinamos que el término debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas, y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz, así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tienen lugar una interacción (Watzlawick, 1985, p. 63)

Por otro lado, el lenguaje digital es aquél que “asume particular importancia en lo que se refiere a compartir información acerca de objetos y a la función de continuidad temporal inherente a la transmisión de conocimiento” (Watzlawick, 1985, p. 64). Por lo tanto, el aspecto relativo al contenido, a la información transmitida, se refiere al lenguaje digital, mientras que las relaciones establecidas son de carácter analógico.

Si el aprendizaje significativo pone énfasis en la motivación del estudiante y la comunicación tiene efectos en la conducta, entonces podemos deducir que la conducta del estudiante, ya sea positiva o negativa, dependerá de la calidad de la comunicación entre estudiante y profesor.

La conducta de los estudiantes puede cambiar debido al contexto virtual entonces influye en conductas como apatía y desinterés por parte de los estudiantes debido a que dicho contexto virtual inhibe el lenguaje analógico. Si le damos la suficiente importancia comunicacional al contexto se podrá realizar un análisis de la comunicación humana más homogéneo. Es un hecho que el lenguaje no verbal está fraguado en la virtualidad, sin embargo, ¿esto cómo afecta a los estudiantes en su aprendizaje?, ¿cuáles estrategias puede implementar el profesorado para sortear tal dificultad?

Ahora bien, establecido que el lenguaje no es sólo un medio de transmisión de información sino

también una condición para la enseñanza y aprendizaje porque al comunicarse y dialogar entre pares los estudiantes participan del proceso de aprendizaje y permite al estudiante afianzar el conocimiento al relacionarlo con experiencias personales y dotarles de significado.

Por esto, la relación entre profesores y estudiantes a partir del diálogo como un elemento imprescindible para el aprendizaje cambió durante la pandemia porque éste solicita de la interacción. Los cambios que sufre la comunicación es que al no estar cara a cara los alumnos y profesores surgen problemas como son los de entendimiento, interpretaciones, comprender las cosas de modo contrario.

Por lo dicho anteriormente, se requieren otras estrategias para hacer frente a las contingencias de la educación y el aprendizaje. Entre estas estrategias están aquellas que promueven el diálogo, que no solo funciona como fundante de toda relación, como también busca la manera más óptima de mantener el interés e intercambio de mensajes.

El diálogo promueve el aprendizaje porque permite hablar al estudiante y al momento en que éste expone sus ideas le da claridad del modo de cómo elaborar sus respuestas, reafirmar lo que ha conocido, plantear preguntas. Esto facilita la tarea del maestro porque le da una guía de a dónde dirigir los aprendizajes a reforzar y en cuáles se ha logrado el aprendizaje. Por ello, las estrategias para generar dicho diálogo tendrían que modificarse para sacar el mayor provecho a las clases en línea.

Capítulo III: Metodología

3.1 Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que el objetivo es determinar las características que conforman la relación dialógica entre los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP de las clases en línea para lograr un aprendizaje significativo. Entonces, se describirán las características de la relación dialógica, así como también se identificarán las estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo en línea. Uno de los atributos que caracterizan a la investigación cualitativa es la comprensión e interpretación de la realidad educativa abordando los significados, los sentidos y las intenciones de los sujetos de estudio.

La razón por la cual usaré un enfoque cualitativo se debe a que las investigaciones cualitativas “tienen como prioridad la descripción y comprensión de las acciones de interrelaciones desplegadas en el seno del contexto” (Bisquerra, 2009, p. 276). El enfoque cualitativo es viable para esta investigación porque permite la comprensión compleja del fenómeno de la comunicación de las clases en línea y los efectos que conlleva para el aprendizaje significativo.

3.2 Diseño de investigación

El diseño metodológico es el fenomenológico porque permite conceptualizar la experiencia vivida de la comunicación no verbal de las clases en línea y cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se modifica en la construcción de nuevo conocimiento.

3.3 Sujetos

En esta investigación se toma como sujetos de estudio a los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP. El criterio de selección de los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía dependerá de las siguientes características:

1. Estudiantes del séptimo y octavo semestre de la cohorte generacional 2019. Esto debido a que se busca que los estudiantes hayan asistido a clases presenciales y clases en línea, educación remota de emergencia, para establecer una comparativa.

2. Se seleccionarán cinco estudiantes, tres hombres y dos mujeres para las entrevistas. Dichos estudiantes deberán estar inscritos y asistir a los cursos o seminarios que a su vez se seleccionaron para ser observados y descritos.

El criterio de selección de los profesores y profesoras de la Licenciatura en Filosofía dependerá de las siguientes características:

1. Profesores de tiempo completo u horas clase que hayan impartido clases presenciales, antes de la pandemia, y en línea durante la pandemia.

2. Se seleccionarán cuatro profesores, dos hombres y dos mujeres para las entrevistas. Dichos profesores deberán contar con las habilidades básicas en el uso de la tecnología y experiencia en el manejo de la tecnología de la información y comunicación.

3. Los profesores seleccionados para las entrevistas serán aquellos que a su vez impartan los cursos o seminarios que se seleccionaron para la observación participante.

3.4 Descripción de la metodología a través de la interpretación fenomenológica

La fenomenología es una corriente filosófica fundada por Edmund Husserl. El acercamiento de este filósofo al mundo de la vida propone renovar el acceso al conocimiento por parte de la filosofía. La fenomenología marcó la historia de la filosofía del siglo XX como una de las corrientes más importantes. Por esto el pensamiento fenomenológico va a influir en otras áreas del conocimiento, específicamente de las humanidades, como una metodología de acercamiento al objeto de estudio.

El método fenomenológico se auxilia del método hermenéutico o de la interpretación cuyo propósito es descubrir las formas de comprensión que las personas tienen sobre fenómenos

específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales, en tal sentido, realizan clasificaciones sobre las concepciones que los sujetos tienen acerca del mundo y de la realidad con miras a que los resultados obtenidos puedan ser generalizables y puedan ser aplicables a diversas situaciones y contextos (Aguilar-Gordón, 2019, p.p. 103-104).

La fenomenología como una metodología para la educación, a grandes rasgos y muy rápidamente definida, se ocupa de la descripción del significado común de varios sujetos sobre un mismo fenómeno. Tanto va a recopilar la experiencia de un fenómeno que se tiene por parte de varios sujetos, como también va a acceder de la manera más libre de prejuicios o preconcepciones, al cómo y qué experimentaron los sujetos.

3.5 Instrumentos

Las herramientas para la recopilación de datos fueron las entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes y cuatro profesores y una observación participante de un conversatorio en línea. En total diez entrevistas semiestructuradas y una observación participante. De todos los entrevistados se recopilará también información general como edad, sexo y generación a la que pertenecen.

3.5.1 *Entrevista semiestructurada*

La entrevista como la define Bisquerra “es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores” (2009, p. 336). Por ello la segunda herramienta para la recolección de datos es la entrevista, la cual será de utilidad para contrastar los resultados de la observación, ya sea corroborando sucesos de la observación o marcar diferencias en la percepción de los hechos.

Por su diseño y estructura una entrevista puede ser estructurada, semiestructurada y no estructurada. El tipo de entrevista que se implementará en esta investigación es la entrevista semiestructurada en la cual las preguntas “se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una

información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Bisquerra, 2009, p. 337).

3.5.2 Observación participante

La segunda herramienta que utilicé para la obtención de datos fue la observación participante de un conversatorio en línea que se transmitió por zoom de cuatro profesoras del colegio de filosofía cuyo tema abordaba la didáctica de la filosofía experiencias en el nivel de licenciatura. Hernández et al. (2014) definen la observación como una actividad en la cual no solo participa el sentido de la vista sino también participan todos los sentidos para ahondar sobre el objeto de estudio. “Para Malinowki, la única manera de comprender una cultura y el estilo de vida de los grupos humanos es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana” (Bisquerra, 2009, p. 333).

De la observación se elaborará un registro de observación, es decir se recopilarán notas de campo en función de la rúbrica de observación para la descripción de lo que se vivió durante el conversatorio. Esta descripción será lo más detallada posible recuperando aspectos importantes que se vivieron durante el conservatorio. Además, la rúbrica de observación se realizará dos veces. La segunda vez considerando en una escala de Likert el desarrollo de la categoría durante el conversatorio, para poder evaluar cómo se desarrolló.

Cabe decir que se realizaron dos rúbricas de observación, incluida en anexos dos, la segunda fue una reelaboración de la primera cuyos cambios integraban conceptos obtenidos de las entrevistas. Esto se explicará más adelante en el análisis de datos. Esta es la primera rúbrica de observación realizada previo a las entrevistas, como se puede observar en anexos dos.

Procedimiento de observación.

Para la observación acorde a lo que proponen Taylor y Bogdan (1986, p. 75) se considerará recordar y anotar todo lo que se ve, oye y se siente mientras se está en campo basándose en la rúbrica de observación. Conforme se realizan las observaciones se irá recopilando la información en la rúbrica de

observación y posteriormente redactando las descripciones en las notas de campo. Los datos recolectados serán analizados a la luz de las categorías de la relación dialógica, el lenguaje digital y la comunicación analógica. La comprensión de dichas categorías está enmarcada dentro de un contexto dado por la comunicación mediada por la tecnología digital y por las consecuencias de la educación remota de emergencia. Es decir, analizaremos cómo se percibe la comunicación no verbal en la comunidad educativa.

A continuación, se realizarán las entrevistas y con ello su transcripción para su posterior su análisis e interpretación. “La interpretación y comprensión de la vida social surge a partir del análisis del significado que los participantes atribuyen a su entorno vital” (Bisquerra, 2009, p. 287).

Por otro lado, las entrevistas se realizarán conforme a la batería de preguntas expuestas en el instrumento de recopilación de datos, las preguntas correspondientes a las entrevistas semiestructuradas. Debido a que son entrevistas semiestructuradas se buscará ahondar y relacionar las categorías que devalen información imprescindible sobre los efectos de la comunicación mediada por la tecnología en el aprendizaje de los alumnos.

Haciendo uso de ambos instrumentos para la recopilación de datos, simultáneamente, se recolectará la información y se hará el análisis de datos. El proceso de análisis de datos consiste en tres tipos de operaciones básicas acorde a Bisquerra (2009, p. 358):

1. Recogida de datos y la reducción de la información. Será importante revisar la calidad de la información obtenida. La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido. Además, se codifica, o sea que se le asigna a cada unidad de significado el código propio de la categoría donde se incluye.
2. Exposición de datos. Toda la información se organiza y se sintetiza en gráficas y matrices descriptivas y explicativas que permitirán obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales.

3. La extracción de conclusiones se inicia a la par de la recogida de datos porque el investigador se encuentra en una reflexión constante sobre el proceso y contenido de los datos. Al principio dichas conclusiones pueden ser abiertas, pero a lo largo de la reducción y exposición de datos las conclusiones se van afinando para permitir identificar regularidades, patrones, generalizaciones, tipologías y modelos.

Dicha interpretación se hará vinculando tanto la observación como las entrevistas. En suma, el resultado será una narración que dé cuenta de las invariantes estructurales de una experiencia específica y por lo tanto el resultado es un modelo representativo del fenómeno.

En la tabla tres (anexos) se pueden observar las variables que se utilizaron para la elaboración de las preguntas tanto de la encuesta a profesores como la encuesta a estudiantes, así como también la primera propuesta de la rúbrica de observación para el conversatorio. Del lado izquierdo de la tabla se puede observar que el medio o contexto atraviesan todas las categorías desde las cuales partimos para el análisis. Es decir, las categorías están situadas en una situación específica, la educación remota de emergencia y por lo tanto el fenómeno que se estudia y las categorías con las cuales se hace están ciertamente modificadas en algunos aspectos a la primera propuesta del marco teórico.

Cada categoría se divide en sus aspectos y su definición de cada aspecto, posteriormente del lado derecho de la tabla se pueden observar los ítems, cada pregunta de las encuestas a profesores como las encuestas a estudiantes con su número correspondiente. Cada pregunta se generó pensando en cómo indagar en el fenómeno, especificando su naturaleza, pero al mismo tiempo posibilitando la expresión libre de los encuestados.

Capítulo IV: Resultados

4 Fenomenología como el método interpretativo de los resultados obtenidos

La interpretación la realicé partiendo de la premisa de que una interpretación fenomenológica buscaba remontarse al significado que tienen varios sujetos en común sobre un mismo fenómeno. Entonces los momentos de interpretación fueron los siguientes:

1. Descripción de cómo se aparecen las cosas tal cual son. Es un proceso pre reflexivo (noema), sin aplicación de la teoría, sólo atendiendo a lo que se dice sobre el fenómeno de las clases en línea durante la pandemia. Lo que quiere decir que atendí únicamente a lo dicho textualmente en las entrevistas. Aquello que rescaté como lo más importante de la descripción de la educación remota de emergencia en el colegio de filosofía fue lo que se repetía con mayor frecuencia y a su vez había generado las categorías. Durante la transcripción de la interpretación hice uso de los mapas mentales creados del “modelo código-subcódigo-segmentos”, estos mapas aparecen al final de esta sección y corresponden a cada una de las siete categorías identificadas.

Los segmentos citados de cada entrevista aparecen con un paréntesis al final que indica lo siguiente. Si la entrevista fue realizada a un profesor o a un alumno y el número de entrevista. Fueron cinco alumnos y cinco profesores, entonces si lo citado fue de la entrevista número tres a un profesor y el párrafo del total de la entrevista fue 23 aparecerá lo siguiente: (entrevista profesor 3, 23). Así con todas las demás citas.

2. Reflexión. En este momento se introduce la teoría, particularmente la teoría del aprendizaje significativo y la interacción estudiante-profesor promovida por el diálogo, hallando los puntos de convergencia y divergencia. Esto quiere decir que a partir de la teoría podemos encontrar los aspectos más difíciles del aprendizaje en línea, pero también, que aportaciones dieron los profesores desde su propia práctica.

3. Entendimiento del proceso. En este punto se entiende el proceso con sus posibilidades y dificultades, así como también se trabajan las reflexiones que brindan soluciones al aprendizaje significativo en línea.

Interpretación para generar un conocimiento de cómo se da el aprendizaje significativo en línea para los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP. Este momento lo realicé una vez obtenidas las siete categorías: presencialidad, ambiente de aprendizaje en línea, pérdida del lenguaje no verbal, proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP, diálogo abierto, dinámica del uso de la plataforma e interpretación; posteriormente fue necesario realizar la interpretación. La interpretación consistió en tres pasos. Una vez obtenida dicha interpretación se puede discernir una propuesta.

Ahora bien, la presentación de los resultados, por fines de explicitación de los datos obtenidos y darle prioridad a la información recabada, se presentan de la siguiente forma: primero aparecen los datos recabados, su codificación y categorización. Posteriormente aparecen las entrevistas como parte de la descripción de los resultados. Finalmente, la interpretación y el entendimiento del proceso.

4.1 Reflexión

4.1.1 Codificación

Para el análisis de datos utilicé el software especializado para el análisis cualitativo de datos "MAXQDA". La razón por la cual escogí este software fue porque brinda varias posibilidades y su manejo es fácil, además de la oportunidad de utilizar todo tipo de datos cualitativos como son videos, fotografías, encuestas, documentos y libros digitales, archivos de audio e información obtenida de redes sociales, entre otras opciones. También este software permite organizar los datos en grupos y vincular ideas entre diferentes entrevistas por medio de la intersección de códigos.

Después de haber realizado las encuestas, cinco entrevistas a estudiantes y cinco entrevistas a profesores, las encuestas se transcribieron manualmente del audio el cual había sido grabado durante la

encuesta a un documento escrito cada una. MAXQDA ofrece la opción de una transcripción automática del audio, sin embargo, por la calidad del audio y el lugar en el que se realizaron las encuestas, dentro del colegio de filosofía donde entraban y salían estudiantes, opté por transcribirlas manualmente cada una. Fue así que para evitar problemas de revisar y corregir cada una de las transcripciones automáticas preferí transcribir manualmente cada entrevista.

Posteriormente cada uno de los documentos se sistematizó dentro del sistema de documentos para así iniciar con un sistema de códigos. Codificar consiste en un proceso de asignar categorías a cada uno de los segmentos de nuestros documentos. Cada uno de los códigos se realizó manualmente de manera inductiva para cada párrafo o conjunto de ideas que tuvieran relación entre sí. El total de códigos obtenidos fue de mil trescientos siete (1307). Una vez obtenidos todos esos códigos lo que hice fue:

1. Revisar que la codificación estuviera bien realizada, en concordancia con la idea.
2. Revisar que no hubiera repetición innecesaria de códigos, por ejemplo, entre conceptos singulares y plurales de lo mismo, o bien sinónimos que son reemplazables unos con otros.
3. Eliminar los códigos que resultaban innecesarios para la investigación. Con innecesarios quiero decir que no se vinculaban directa o indirectamente con el tema, así como también aquello que resultaba no ser un código.
4. Realizar un conjunto de códigos, es decir agrupar los códigos en grupos, que coincidieran con las categorías determinadas previamente para la realización de la encuesta. En la siguiente tabla se muestran las categorías a partir de las cuales se realizó el conjunto de códigos con sus colores correspondientes.

Como se puede constatar en la tabla posterior, la tabla número cinco, no necesariamente lo codificado a partir de las encuestas lanzaron resultados que coincidiera con exactitud con la tabla de categorías a partir de la cual se elaboró el cuestionario. Evidentemente las respuestas respetaron de un modo u otro cierto concepto que venía ya en las preguntas, sin embargo, hubo mucha más información que excedió ello. En otras palabras, no hay una concordancia total entre las respuestas y las categorías

previas. Gracias a esto se puede analizar la nueva información y elaborar a partir de la información recolectada nuevas categorías que abonen a las categorías previas.

Tabla 5

Análisis de coincidencia entre los códigos obtenidos y los códigos previos teóricos

Categoría	Aspecto
Aprendizaje significativo en línea	Creación de sentido (0)
	Transformación (0)
	Diálogo igualitario (0)
	Solidaridad (0)
	Organización del tiempo (7)
Lenguaje digital	Mensaje en palabras (6)
	Silencio (1)
Comunicación analógica	Postura (3)
	Gestos (1)
	Expresión facial (0)
	La inflexión de la voz (0)
	La secuencia (0)
	El ritmo (4)
	Cadencia de las palabras mismas (0)

Nota: elaboración propia.

Después de haber revisado la codificación de mi información obtuve quinientos cincuenta y ocho códigos (558). De estos códigos se obtuvieron los tres conjuntos de códigos basados en las categorías de la tabla anterior. La codificación más frecuente fue *clases en línea* con la aparición en 52 segmentos codificados. Seguido de *profesor* con 32 segmentos codificados, *cámara prendida* con 22 segmentos codificados.

Participación con 19 segmentos codificados, *diálogo* con 19 segmentos codificados, *clase* con 18 segmentos codificados, *estudiantes* con 18 segmentos codificados, *clases presenciales* con 18 segmentos codificados, *presencialidad* con 16 segmentos codificados, *habla* con 15 segmentos codificados, *pandemia*

4.1.2 Creación de grupos de códigos

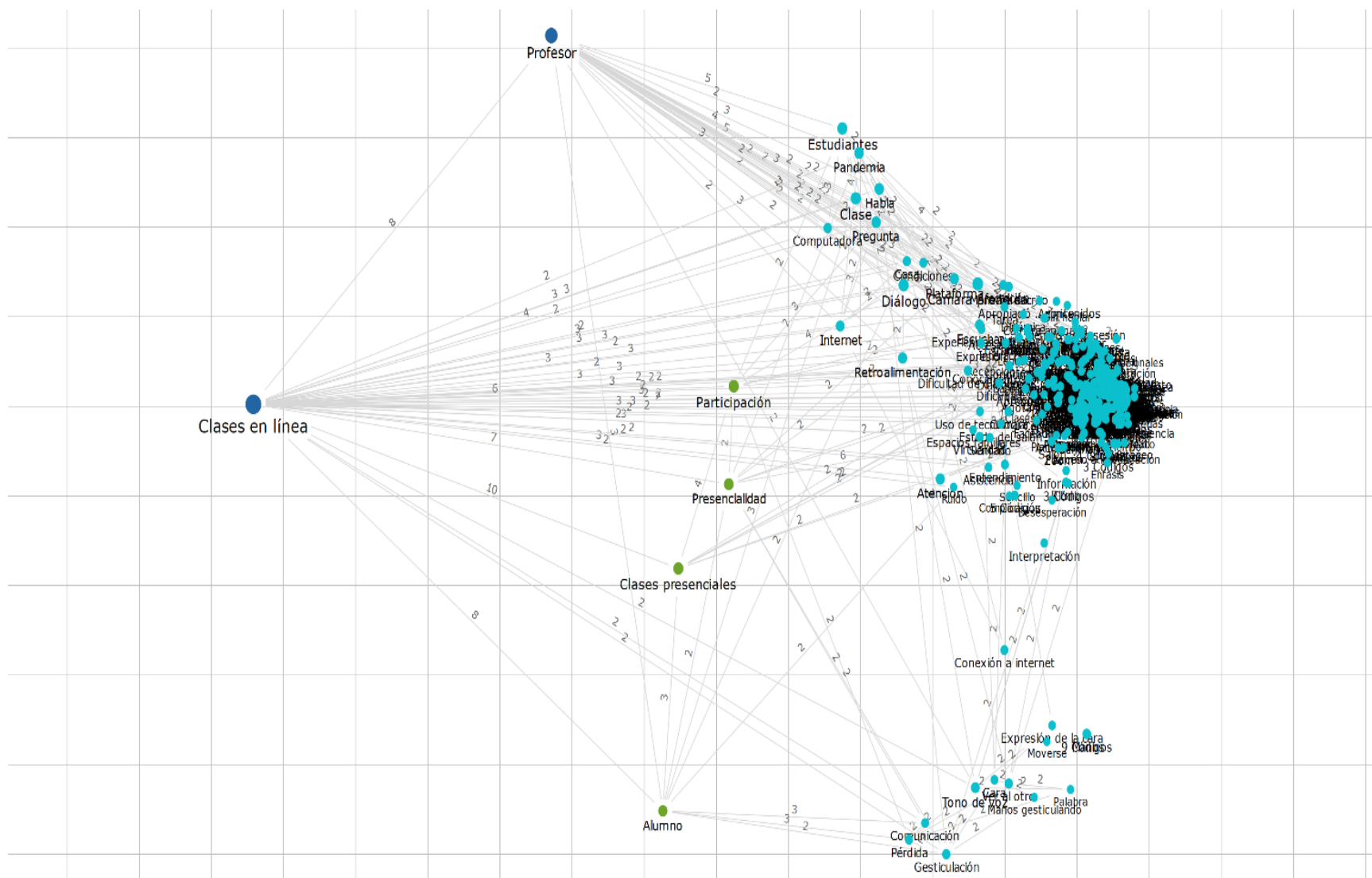
Ahora bien, como MAXQDA no me permite trabajar con más de quinientos códigos a la vez decidí utilizar los códigos cuya frecuencia fuera mayor a dos para realizar la matriz de relaciones de códigos. Sin embargo, esta decisión todavía excluía una gran parte de códigos, aunque éstos aparecieran una sola vez. Por lo que decidí, para no quedarme sin esos códigos que habían aparecido únicamente una sola vez, seleccionar aquellos más importantes o que tuvieran alguna relevancia durante la entrevista.

Para obtener las categorías realicé una matriz de relaciones de códigos, esta matriz te permite formular las categorías con base en las intersecciones de los códigos. El sistema de códigos utilizados fue de cuatrocientos noventa y cinco (495), por lo que excluí 63 códigos.

La manera en que ordené la matriz es la siguiente, como se puede observar en el anexo 1. De manera ascendente a descendente (de arriba abajo) de menor frecuencia a mayor frecuencia en que los códigos aparecieron en los segmentos codificados. De izquierda a derecha, igualmente, de menor frecuencia a mayor frecuencia en que los códigos aparecieron en los segmentos codificados. Entonces se ve que inicia con una coincidencia de códigos y termina con una aglomeración más grande de códigos. Si hubiera recorrido otro camino para visualizar la tabla de la matriz entonces se vería otro tipo de frecuencia en el encuentro de los códigos.

La matriz anterior muestra a manera de tabla las intersecciones de los códigos entre sí dentro de un mismo segmento codificado. El mapa de códigos proviene de la matriz anterior, es decir, que la muestra visualmente distinta. Lo que podemos ver es que el tamaño de los círculos indica la frecuencia con que aparecieron, a mayor tamaño mayor frecuencia, a menor tamaño menor frecuencia. Sobre las líneas aparece el número de frecuencias en que coinciden o convergen dichos códigos con otros códigos. El mapa de códigos con una frecuencia mínima de intersección de dos se puede ver a continuación figura tres:

Figure 3
Mapa de códigos



Nota: Elaboración propia.

4.1.3 Categorías obtenidas

La manera en que identifiqué de manera inductiva las categorías fue la siguiente. A partir del mapa anterior fui ubicando los Cluster. Un Cluster es un agrupamiento que te permite identificar patrones, temas o tendencias de los datos que se codificaron. Para ubicar los Cluster me fui guiando de la cuadrícula del mapa, entonces de aquellos códigos cercanos fui creando un código.

Por ello, lo que hice fue mapear las intersecciones que formaban los códigos, por así decirlo, una familia de códigos. Las intersecciones de los códigos mostraban agrupaciones de códigos. Cada categoría generada fue resultado del agrupamiento de códigos, a partir de dicho agrupamiento generé conceptos abstractos y el resultado fue una categoría.

Las tres primeras categorías no fueron complicadas de inducir porque los Cluster eran claros entre sí y los códigos sí generaban vínculos con otros códigos. Como se puede ver en el mapa del lado derecho y en medio fue mucho más complicado encontrar los Cluster porque a simple vista había demasiados códigos. Al acercarme al mapa me di cuenta que había muchos códigos sin vinculación, y ese fue el criterio para no considerarlos como necesarios para generar un Cluster.

A continuación en la tabla seis, se puede visualizar la tabla que contiene las categorías obtenidas del análisis del mapa de códigos; así como también la definición que se propone para cada categoría proveniente del análisis fenomenológico a partir del análisis de enunciados significativos es decir se buscaron declaraciones significativas para la elaboración de la definición de los códigos (este análisis a detalle aparece más adelante); finalmente los códigos que convergen en una familia de códigos. Después de la tabla se muestra el mapa de códigos y encerrado en un recuadro, del mismo color como aparece en la tabla, cada categoría.

Estas categorías se obtuvieron, como aparece en la figura cuatro, el mapa de códigos fue segmentado por códigos determinados por su área de proximidad. Las categorías coinciden en color como en el mapa están por recuadros los códigos.

Tabla 6

Tabla de categorías obtenidas mediante el análisis del mapa de códigos

Categoría	Definición	Códigos
1.- Presencialidad	La presencialidad otorga información porque se brinda información constantemente para sondear el estado del grupo. La participación y la visualización del grupo permiten que la clase presencial fluya.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Presencialidad - Clases presenciales
2.- Ambiente de aprendizaje en línea	<p>El lugar en el que se encuentran los alumnos es también determinante para promover o inhibir el diálogo. Es decir, que el espacio puede ser un lugar cómodo para expresar sus ideas, preguntas y generar un diálogo, o bien, un espacio que no está pensado específicamente para el estudio puede impedirlo. La mayoría de los estudiantes no contaban con un espacio propiamente para estudiar porque su casa principalmente era un lugar familiar.</p> <p>Los estudiantes durante la pandemia no hablaron durante la clase como lo harían usualmente en una clase presencial, esto limitó el diálogo y las preguntas que permitirían concretar el aprendizaje. Se mencionó que se sentían inhibidos por la presencia de otras personas ajenas a la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes - Pandemia - Habla - Clase - Pregunta - Computadora - Casa - Condiciones - Diálogo - Internet - Retroalimentación
3.- Pérdida del lenguaje no verbal	<p>Las clases en línea no permitían el lenguaje no verbal lo cual dañaba una comunicación fluida. La gesticulación es una parte muy importante de la comunicación. Fue un elemento que notaron los alumnos como perdido en la comunicación y que marca una gran diferencia entre la presencialidad y la virtualidad. Los elementos de la expresión de la cara van acompañando el mensaje, así como también el tono de voz y la mirada. El difícil acceso a esta información en las clases en línea hacía que se privilegiara la voz sobre otros sentidos.</p> <p>La gesticulación durante la comunicación también se vincula con la interpretación del mensaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida - Comunicación - Gesticulación - Tono de voz - Cara - Ver al otro - Manos gesticulando - Palabra - Expresión de la cara - Moverse
4.- Proceso de enseñanza-aprendizaje en la	Las condiciones de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje que tenían en sus casas hacía más	<ul style="list-style-type: none"> - Interés - Cansancio - Planeación

<p>educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP</p>	<p>difícil para los estudiantes el aprendizaje que la enseñanza para los profesores.</p> <p>En el mejor de los casos en que el profesor y el estudiante pudieran llevar a cabo una clase en línea, lo que se preponderaba era la voz, por esto muchas veces el profesor podía dar la clase como la hubiera dado en la presencialidad, sin embargo, éste no sabría sobre cómo lo reciben los estudiantes.</p> <p>Lo que se perdió durante la educación remota de emergencia no era solo la calidad de una clase sino también ese diálogo entre estudiantes, entre profesores y entre estudiantes y profesores. Esto acentuaba un sentimiento de soledad y la dificultad de aprender, no sólo el contenido, sino también implicar el aprendizaje de la clase en otros ámbitos importantes para la formación de un estudiante de filosofía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir espacio - Relación docente estudiante - Conexión - Reforzamiento - Ritmo - Leer - Universidad - Zoom - Facebook - Calidad de la clase - Inhibición del diálogo - Alentizar - Diálogo entre estudiantes - Amigo - Lenguaje no verbal - Voz - Comentarios - Repetición - Chat - Recepción de los estudiantes - Datos imperceptibles - Aprendizaje - Diferencia - Solo - Grupo - Reacción - Funcionar - Indicaciones - Exigencia - Explicar - Mayor frecuencia - Explicaciones teóricas - Respuesta - Priorizar - Otros aspectos - Acompañamiento - Agotamiento - Sin comer - Tensión - Acceso a la información - Conocimiento
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Actividades - Temas de clase - Claridad - Acostumbrar - Distracción - Duda
5.- Diálogo abierto	<p>Para los estudiantes atender a una clase en línea principalmente dependía de la escucha. Sin embargo, el diálogo y la escucha se veían interrumpidos por la atención dispersa, el ruido del lugar, la dificultad de entablar un diálogo, la poca interacción y el estado del salón.</p> <p>El uso de la tecnología permitía conectarse unos con otros en la virtualidad, pero en general el entendimiento entre unos y otros quedaba fuera de ello; esto se debe a que no se podía garantizar que uno y otro siguieran escuchando y atendiendo a la clase.</p> <p>Las experiencias vividas no fueron un ámbito que se abordara durante las clases porque las clases se restringían al tema por abordar.</p> <p>Los estudiantes utilizaron sus conocimientos previos, revisaron sus notas y lecturas anteriores, así como otros materiales de aprendizaje dados antes de la pandemia, para dar continuidad a las clases remotas de emergencia; eso fue muy útil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha - Atención - Ruido - Expresión - Entendimiento - Dificultad - Experiencias vividas - Dificultad de diálogo - Interacción - Conocimientos previos - Cámara - Uso de tecnología - Virtualidad - Sentado - Asistencia - Estado del salón
6.- Dinámica del uso de la plataforma	<p>La plataforma no permitía visualizar a los estudiantes con la cámara prendida y proyectar algo al mismo tiempo; aunque muchas veces los estudiantes tenían la cámara apagada porque el internet no permitía que todos se vieran al mismo tiempo, lo cual afectaba sobre todo la recepción de la información para los estudiantes. Los estudiantes, así como los profesores, se sentían con un estado anímico endeble, agotado, triste lo cual afectaba el modo de apropiación de los contenidos.</p> <p>El trabajo en clase fue principalmente por medio de tareas en la plataforma y muchas veces utilizar los mensajes escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma - Cámara prendida - Afectación - Mensaje escrito - Tarea - Apropiación de los contenidos - Anímico - Cámara apagada - Dinámica
7.- Interpretación	<p>La interpretación es el sentido que se le da a lo aprendido por parte del estudiante.</p> <p>La interpretación puede ser modificable y perfectible. Ésta depende del medio de aprendizaje, así como también la posibilidad del estudiante de rectificar lo aprendido con el profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación

Nota: Elaboración propia.

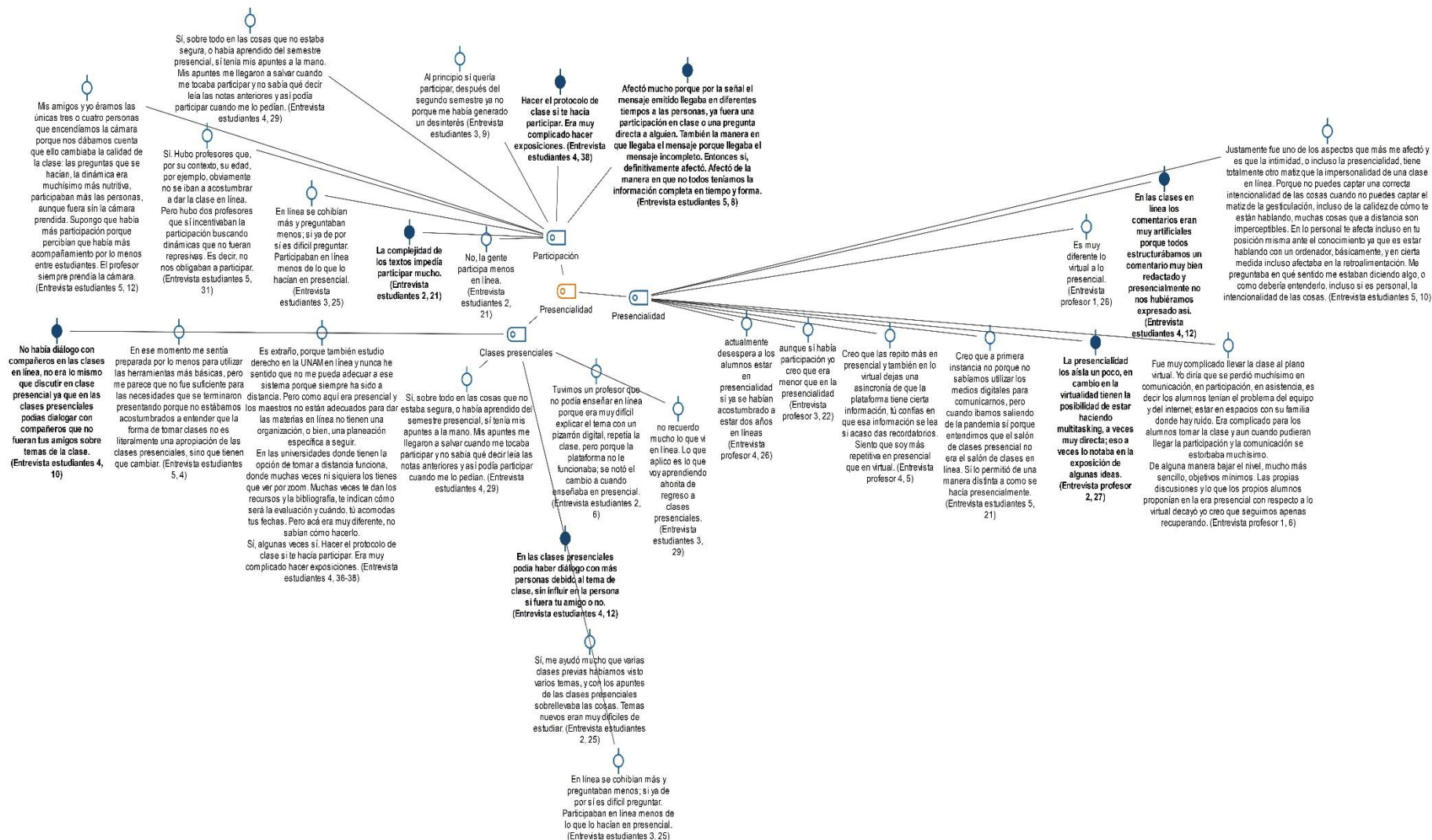
Como se puede observar en el mapa anterior, está segmentado en siete partes. Esta división fue realizada bajo el criterio de proximidad, eso quiere decir, que al estar varios códigos cercanos uno de otros se decidió buscar cuáles eran los elementos que los unían dentro del mapa. De este modo se organizó la realización de las categorías.

Los códigos al estar cerca unos de otros muestran a su vez otros códigos por los cuales tienen vinculación, ya sea que compartan temas en común o las declaraciones de las entrevistas los vinculen al expresarse los entrevistados. De uno u otro modo, los códigos que se consideraron apropiados para realizar la categoría tenían que tener vinculación con otros códigos, no sería posible incluir códigos que no tuvieran vinculación alguna con otro código. Cabe decir que los nombres de las categorías yo las deduje de la lectura de los testimonios y los códigos que se vinculaban mutuamente.

Al obtener siete categorías éstas se pueden desglosar en los otros códigos con los que se vinculan. Lo que nos permite hacer MAXQDA es representar gráficamente las coincidencias entre códigos y a su vez visualizar los testimonios de los entrevistados. Esto es, que de cada categoría obtenida representamos en un mapa los códigos que coinciden en importancia con dicha categoría.

Ahora bien, como podemos ver en la figura número cinco, de color naranja tanto en el mapa como en la tabla, compete a la categoría presencialidad. La manera en que definí la presencialidad, como la encargada que posibilita, otorgar información porque se brinda información constantemente para sondear el estado del grupo. La participación y la visualización del grupo permiten que la clase presencial fluya. Como se puede ver a continuación en la tabla cinco:

Figure 5
Categoría: presencialidad



Nota: Elaboración propia

Esta categoría surge de los códigos presencialidad, participación y clases presenciales. De lo que se destaca de esta categoría son las posibilidades que brinda la presencialidad tanto para el maestro como el alumno. Se menciona que al estar en un espacio que aísla a los estudiantes estos son capaces de poner un poco más de atención. Otro aspecto sería la posibilidad de recibir información constante sobre los alumnos, es decir, de su estado de ánimo e interés en la clase. Por último, se permite una interacción con muchos más miembros del salón.

A continuación, en la tabla seis, la categoría de ambiente de aprendizaje en línea se realizó a partir de los siguientes códigos estudiantes, pandemia, habla, clase, pregunta, computadora, casa, condiciones, diálogo, internet, retroalimentación. La definición de esta categoría está pensando no exclusivamente en el espacio físico, sino también en el espacio que se genera dentro del aula de clases, y este espacio que muchas veces es de confianza, respeto, alegría, permiten aspectos como es la retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Entonces, este ambiente de aprendizaje en línea estuvo marcado por una retroalimentación muy pobre que afectaba la participación durante clase. Como podemos ver el mapa (figura) número seis.

Totalmente. El hecho de no redactar en papel o pensar que la clase estaba grabada y la ibas a escuchar, y aparte el hecho de que solo escuches una clase porque no la tomaste y no verbalizas ciertas cosas o no hay retroalimentación, hace que no haya meta cognición. Entonces, como no hay meta cognición no hay aprendizaje significativo por el cual regreses al pasado para reforzar lo que estás aprendiendo. (Entrevista estudiantes 5, 33).

En suma, la retroalimentación implica que los estudiantes estén atentos a lo que sucede en clase y se impliquen en ella para poder expresar sus dudas o realizar comentarios alusivos al tema. Verbalizar, o bien, dialogar sobre el tema de clase permite al estudiante apropiarse de las ideas que expresa y del conocimiento previo, así como del conocimiento adquirido en clase. Por esto, si el estudiante no recibe retroalimentación por parte de sus compañeros o de su profesor durante la clase no podrá adquirir nuevos esquemas. El pensamiento reflexivo participa del aprendizaje significativo pues implica un proceso subjetivo en el estudiante de apropiación del conocimiento.

En el mapa representado en la figura siete, de color verde en el mapa y en la tabla, es la pérdida del lenguaje no verbal. Esto estuvo muy presente durante las clases porque muchas veces, a decir de los profesores, los estudiantes se sentían ausentes. Esta categoría surgió de los códigos pérdida, comunicación, gesticulación, tono de voz, cara, ver al otro, manos gesticulando, palabra, expresión de la cara y moverse.

Acorde al testimonio de una profesora, las expresiones no verbales eran vividas con mucho más énfasis durante las clases en línea porque se no se conocían a las personas y se podía malinterpretar los mensajes. Al ser la gesticulación una parte muy importante de la comunicación y al verse inhibida durante las clases en línea, esto afectaba a la recepción de la clase, tanto para los maestros como para los alumnos. La gesticulación en un mensaje se vincula con la manera en cómo se interpreta un mensaje.

Los estudiantes y profesores privilegiaron la voz sobre los demás sentidos, sin embargo, atender sólo la voz durante largas horas de clase hacía de las sesiones mucho más agotadoras. También, al existir la posibilidad de sólo escuchar la clase, permitía al estudiantado atender otras cosas durante la clase. Pero, como mencionó una profesora, citada anteriormente en la descripción de las entrevistas, si los estudiantes no escriben durante la clase no se redondea lo aprendido. Entonces, escuchar, pero realizar otras actividades en clase hace que el aprendizaje esté disminuido. “Si solo dependiera de lo que escuchaban o veían, la mayoría se perdía de todo” (Entrevista profesor 5, 20).

La siguiente categoría en el mapa de la figura ocho corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP. De color rosa en el mapa y de color rosa en la tabla, los códigos implicados fueron: interés, cansancio, planeación, compartir espacio, relación docente estudiante, conexión, reforzamiento, ritmo, leer, universidad, zoom, Facebook, calidad de la clase, inhibición del diálogo, Alentizar, diálogo entre estudiantes, amigo, lenguaje no verbal, voz, comentarios, repetición, chat, recepción de los estudiantes, datos imperceptibles, aprendizaje, diferencia, solo, grupo, reacción, funcionar, indicaciones, exigencia, explicar, mayor frecuencia, explicaciones teóricas, respuesta, priorizar, otros aspectos, acompañamiento, agotamiento, sin comer, tensión, acceso a la información, conocimiento, actividades, temas de clase, claridad, acostumbrar, distracción y duda.

Lo primero a destacar es que, si bien muchos estudiantes estuvieron poco participativos durante las clases en línea, esto no debía exclusivamente a la fatiga de las clases en línea o por desinterés; las condiciones de los estudiantes los impedían de tomar las clases en tiempo y forma. Condiciones como no tener un espacio de estudio, tener que trabajar o no tener las herramientas adecuadas para el estudio a distancia fueron los principales factores.

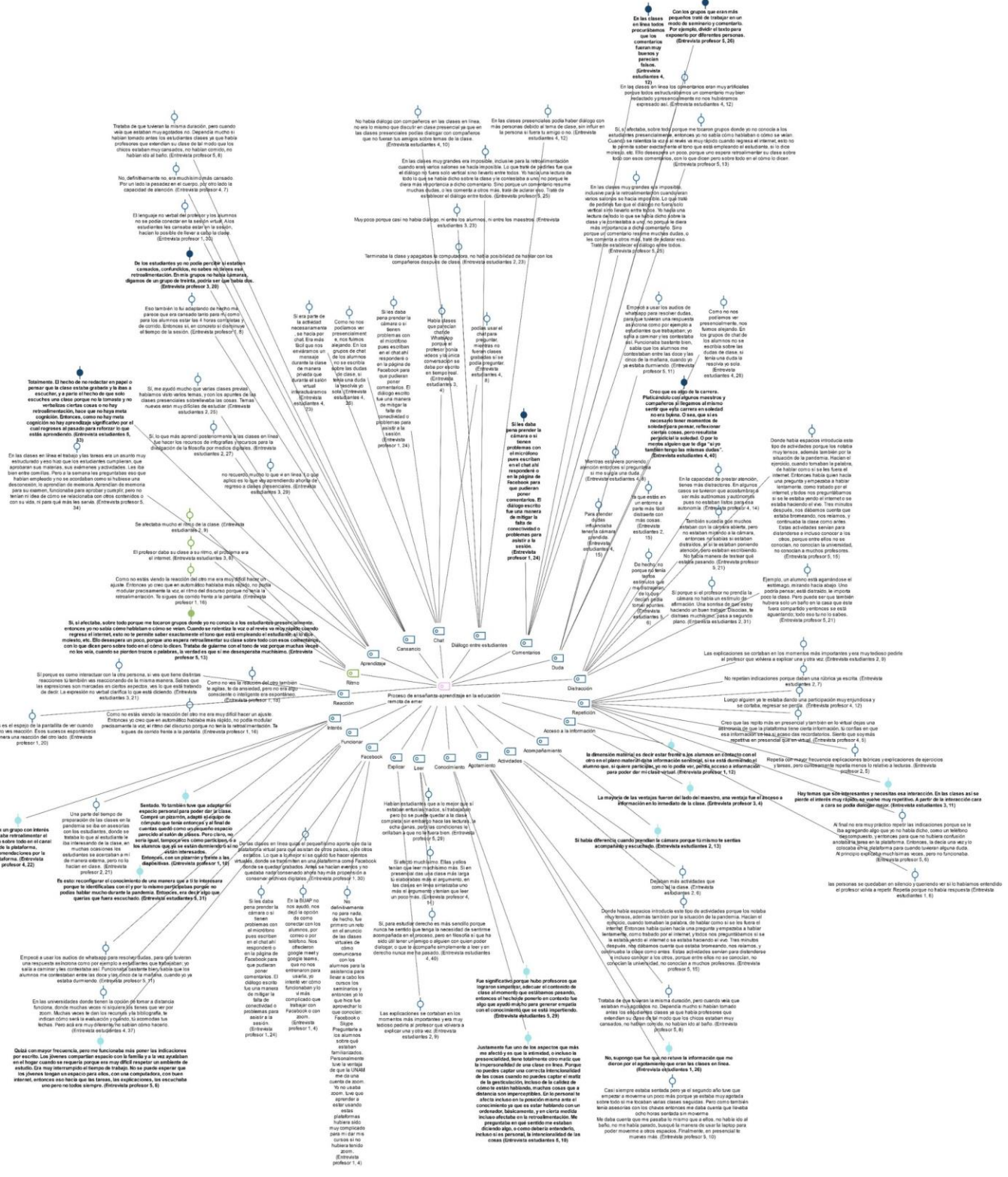
Como se vio en el marco teórico, conformar una comunidad de diálogo y promover el diálogo para la reflexión y la indagación en temas en común de importancia –esto es muy plausible para la filosofía

donde se trabajan diferentes temas– una de las condiciones o características es poder tener un espacio adecuado para la sesión. Este aspecto en muchos casos de los entrevistados, dos reportaron no haberse sentido cómodos en su espacio de estudio.

La mayor dificultad no fue impartir las clases por parte de los profesores, como lo testimoniaron los cinco entrevistados y se recopiló en el apartado anterior de la descripción de las encuestas. El verdadero problema para la enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Filosofía durante la pandemia fue la recepción por parte de los estudiantes. Cuando hablo de recepción, no necesariamente es la del internet, aunque esta también estaba implicada entre las fallas que dificultaban el proceso, sino el cómo lo recibían los estudiantes. Si bien, los profesores podían garantizar una clase en línea y los estudiantes conectarse a ello, nada garantizaba que el mensaje llegara completo al estudiante y que éste atendiera al mensaje para su posterior trabajo cognitivo para su apropiación. Por esto mismo, durante el proceso el factor más endeble fue la recepción del estudiantado.

Figure 8

Categoría: proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP



Nota: Elaboración propia

Como llega a testimoniar una alumna:

creo que es algo de la carrera. Platicándolo con algunos maestros y compañeros sí llegamos al mismo sentir que esta carrera en soledad no era buena. O sea, que sí es necesario tener momentos de soledad y para pensar, reflexionar ciertas cosas, pero resultaba perjudicial la soledad. (Entrevista estudiantes 4, 40)

Además, como testimonia una profesora:

Podían acceder a las lecturas, pero lo que no depende del material, y que de algo vale que no sean simplemente autodidactas, que era lo que podía depender de mí como maestra –su interacción, lo que preguntas para que ellos se lo apropien de lo visto en clase, todo lo que en teoría propicia el docente para que no sea solo la lectura, para que se relacionen cosas con su bagaje de conocimientos anteriores con los nuevos, de las experiencias de sus compañeros con las suyas propias, los chistes que vuelven un tema ameno y encuentra relación con cosas cotidianas– todo ello que no está en las lecturas ni en el programa y que no se puede obviar, en el 90% de los casos yo creo que se perdía (Entrevista profesor 5, 30).

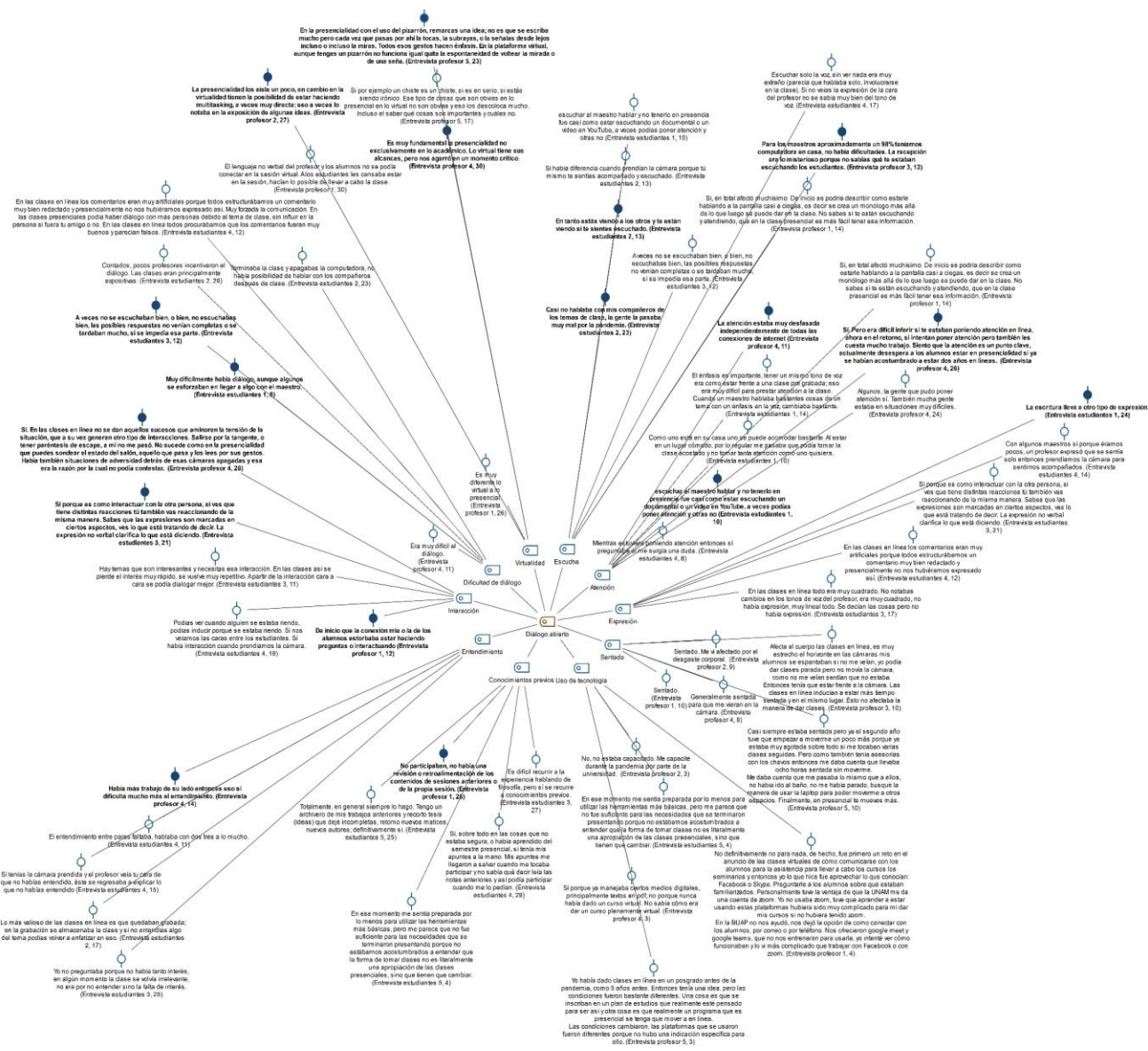
Lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje es la interacción entre estudiantes y con el profesor. Esta interacción, como menciona la estudiante tan importante para esta licenciatura, dependía de las preguntas que puede ofrecer el profesor, los ejemplos, las narraciones, los chistes, las experiencias propias como las de los compañeros y explicaciones; todo aquello que aporte mucho más que el sólo acceso los materiales estaba perdido durante las clases en línea.

Siendo así, las clases en línea no deberían ser solo el acceso a una planeación de actividades, el material de clases y la guía del profesor para realizarlo. El proceso de enseñanza aprendizaje depende necesariamente de la interacción que aporta durante el diálogo la posibilidad de relacionar conceptos e ideas por parte del estudiantado.

A continuación, en la figura nueve se muestra el mapa correspondiente al diálogo abierto, de color café en el mapa y en la tabla. Esta categoría se vincula a los códigos escucha, atención, ruid, expresión, entendimiento, dificultad, experiencias vividas, dificultad de diálogo, interacción, conocimientos previos, cámara, uso de tecnología, virtualidad, sentado, asistencia y estado del salón.

Figure 9

Categoría: diálogo abierto



Nota: Elaboración propia

Un diálogo permite la participación distribuida, donde los participantes pueden escuchar las ideas, criterios y puntos de vista de los demás. A través del diálogo de los participantes se va construyendo el sentido y el significado a su experiencia. Sin embargo, como se verá adelante durante la observación participante, que las sesiones en línea sean fluidas y reflexivas depende de la confianza del grupo, y esto es generado con mucha mayor facilidad durante la presencialidad.

Como testimonia una profesora

En las clases en línea no se dan aquellos sucesos que aminoren la tensión de la situación, que a su vez generan otro tipo de interacciones. Salirse por la tangente, o tener paréntesis de escape, a mí no me pasó. No sucede como en la presencialidad que puedes sondear el estado del salón, aquello que pasa y los lees por sus gestos. Había también situaciones de adversidad detrás de esas cámaras apagadas y esa era la razón por la cual no podía contestar (Entrevista profesor 4, 28).

Entonces, por un lado, se vivían dos situaciones diferentes inclusive en clases llamadas sincrónicas porque no se podía garantizar que todos estuvieran en una situación parecida a un salón de clases. Por otro lado, la relación entre los profesores y el estudiantado avanza muy lentamente para tener confianza como para plantear preguntas o temas de interés.

Las clases en línea fueron funcionales en tanto se cumplieron con los requerimientos, tanto por parte de los alumnos para aprobar una materia como de los profesores, pero esto no necesariamente implicaba profundizar en los temas. Por esto, la retención de información a largo plazo sobre las clases es un tema que queda pendiente.

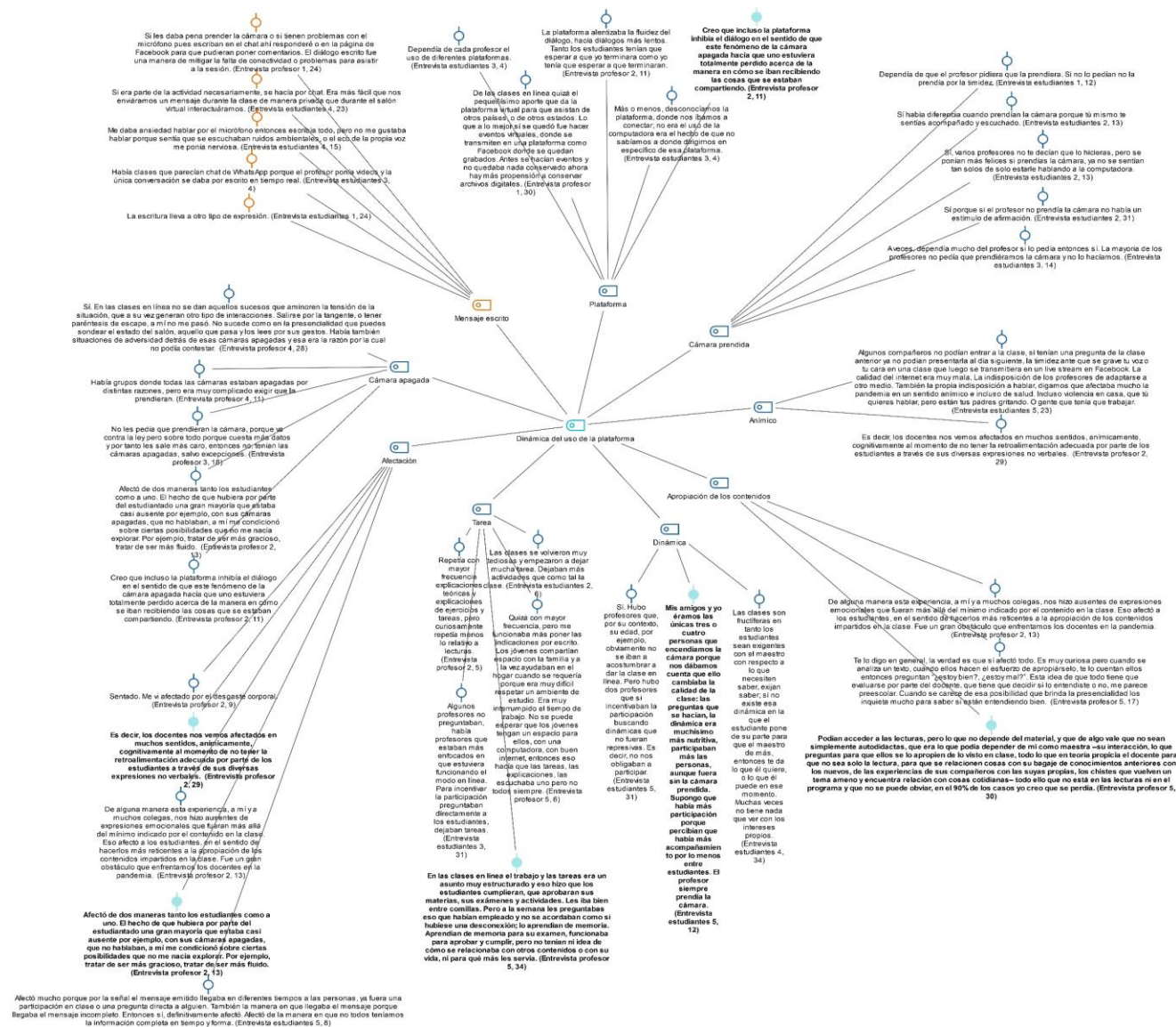
A continuación, se muestra la categoría de dinámica en el uso de la plataforma de la figura diez. De color azul en el mapa y en la tabla. La plataforma no permitía visualizar a los estudiantes con la cámara prendida y proyectar algo al mismo tiempo; aunque muchas veces los estudiantes tenían la cámara apagada porque el internet no permitía que todos se vieran al mismo tiempo, lo cual afectaba sobre todo

la recepción de la información para los estudiantes. Los estudiantes, así como los profesores, se sentían con un estado anímico endeble, agotado, triste lo cual afectaba el modo de apropiación de los contenidos.

El trabajo en clase fue principalmente por medio de tareas en la plataforma y muchas veces utilizar los mensajes escritos.

Figure 10

Categoría: dinámica del uso de plataforma

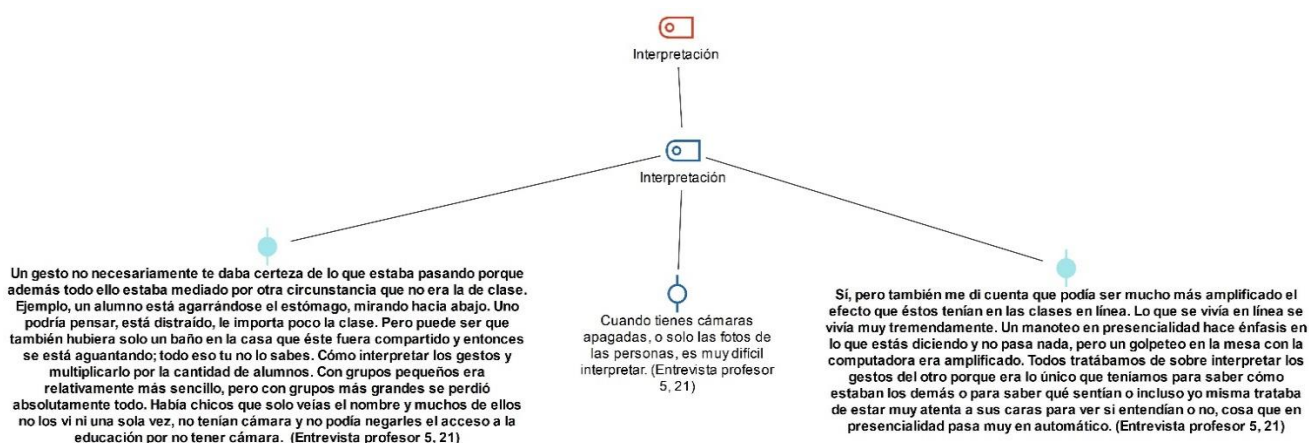


Nota: Elaboración propia

La categoría de la interpretación, a continuación, en la figura 11, de color rojo en la tabla y en el mapa. Como se ha venido mencionando la interpretación de los mensajes no siempre fue completa porque los mensajes orales no estaban completos y por eso se recurría a los mensajes escritos. A su vez, la interpretación fue mucho más difícil si el número de estudiantes aumentaba en un salón de clases.

Figure 11

Categoría: interpretación



Nota: Elaboración propia

Como podemos ver la categoría con menos códigos fue la interpretación y la categoría con más códigos fue la de proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP. Cabe decir también que esta última categoría desechó muchas categorías por no tener vinculación de relevancia con otras categorías.

4.2 Descripción de los datos obtenidos

Las condiciones de los alumnos y los profesores eran realmente distintas, ya que por un lado pocos estudiantes contaban con un espacio de estudio, buena conexión a internet y tiempo suficiente para dedicarse al estudio. Muchos eran los casos de estudiantes que trabajaban o bien las circunstancias de la pandemia acentuaron dificultades, así lo mencionaron tres profesores. Las vivencias de los

estudiantes eran diversas y nada favorecedoras “casi no hablaba con mis compañeros de los temas de clase, la gente la pasaba muy mal por la pandemia” (Entrevista estudiantes 2, 23).

Para los estudiantes fue mucho más complicado que para el profesorado porque más de la mitad no tenían las condiciones para tomar una clase en línea, no tenían espacio en las casas, no tenían computadora propia, hacían los trabajos en los teléfonos. (Entrevista profesor 3, 3)

Para los maestros las clases en línea no están mal, te transportas menos, gastas menos. Del lado del estudiante si no existen las condiciones, tener una computadora y un lugar de estudio, se vuelve muy difícil. (Entrevista profesor 3, 3)

Para los maestros aproximadamente un 98% teníamos computadora en casa, no había dificultades. La recepción era lo misterioso porque no sabías qué te estaban escuchando los estudiantes (Entrevista profesor 3, 12)

En las clases en línea se daban cosas que iban en contra corriente de lo que realmente podía haber sido y que se daban por condiciones como tener una cámara, tener buen internet. Sucedió que había estudiantes que estaban atentos, querían aprender, pero sucedía que solo había una computadora en casa y la tenían que compartir. De pronto solo podían asistir a una parte de la clase. Habían estudiantes que a lo mejor que sí estaban entusiasmados, sí trabajaban pero no se puede quedar a la clase completa; sin embargo hace las lecturas, le echa ganas, pero las condiciones le orillaban a que no le fuera bien. (Entrevista profesor 5, 29)

Fue muy complicado llevar la clase al plano virtual. Yo diría que se perdió muchísimo en comunicación, en participación, en asistencia, es decir los alumnos tenían el problema del equipo y del internet; estar en espacios con su familia donde hay ruido. Era complicado para los alumnos tomar la clase y aun cuando pudieran llegar la participación y la comunicación se estorbaba muchísimo. De alguna manera bajar el nivel, mucho más sencillo, objetivos mínimos. Las propias

discusiones y lo que los propios alumnos proponían en la era presencial con respecto a lo virtual decayó yo creo que seguimos apenas recuperando (Entrevista profesor 1, 6)

Entonces, aunado a la dificultad que era ya de por sí las clases remotas de emergencia, la pandemia agravó y acentuó las dificultades. Las condiciones de los estudiantes determinaban un buen desempeño independientemente del interés, ya que las condiciones de tener o no material o tener que trabajar influían directamente. Tres profesoras y una estudiante hablaron específicamente de ello.

Tenía alumnos que trabajaban mientras tomaban clases en línea (Entrevista profesor 3, 6).

Había estudiantes que estaban en su trabajo y la clase en el teléfono, camareros, que tu escuchabas que le estaban pidiendo un trago, “mi sopa está fría” cosas así, insólitas. Pues tienes que ver cómo resolver eso y al mismo tiempo no los quieres perder. Pero evidentemente no puedes pedir que no estén dispersos. (Entrevista profesor 5, 37).

Empecé a usar los audios de whatsapp para resolver dudas, para que tuvieran una respuesta asíncrona como por ejemplo a estudiantes que trabajaban; yo salía a caminar y les contestaba así. Funcionaba bastante bien, sabía que los alumnos me contestaban entre las doce y las cinco de la mañana, cuando yo ya estaba durmiendo (Entrevista profesor 5, 11).

Muchas cosas están fuera de tu control, yo no les pedía que encendieran las cámaras jamás, entiendo las condiciones de clase social, si mi internet luego no funcionaba. (Entrevista profesor 4, 11).

Algunos compañeros no podían entrar a la clase, si tenían una pregunta de la clase anterior ya no podían presentarla al día siguiente... También la propia indisposición a hablar, digamos que afectaba mucho la pandemia en un sentido anímico e incluso de salud. Incluso

violencia en casa, que tú quieres hablar, pero están tus padres gritando. O gente que tenía que trabajar (Entrevista estudiantes 5, 23).

Costó muchísimo, por eso intenté otras vías sobre todo porque había chicos que no tenían internet en sus casas y sólo podían contactarse por medio de internet una vez a la semana (Entrevista profesor 5, 13).

Sobre la atención en clase, la distracción y el aula en casa. Hubo un alumno que dijo que estar en su casa tomando clases en línea le permitía poner atención “no tenía tantos estímulos que me distrajeran, de lo que decían podía tomar apuntes” (Entrevista estudiantes 5, 6).

Hubo dos estudiantes que coincidieron en que era más difícil prestar atención “ya que estás en un entorno aparte más fácil distraerte con más cosas” (Entrevista estudiantes 2, 15). “Escuchar al maestro hablar y no tenerlo en presencia fue casi como estar escuchando un documental o un video de YouTube, a veces podías poner atención y otras no” (Entrevista estudiantes 1, 10). “Como uno está en su casa uno se puede acomodar bastante. Al estar en un lugar cómodo, por lo regular me pasaba que podía tomar la clase acostado y no tomar tanta atención como uno quisiera” (Entrevista estudiantes 1, 10).

Dos profesores mencionaron que esto era consecuencia de no estar en un aula de clase presencial “la presencialidad los aísla un poco, en cambio en la virtualidad tienen la posibilidad de estar haciendo multitasking, a veces muy directa; eso a veces lo notaba en la exposición de algunas ideas” (Entrevista profesor 2, 27). “En la capacidad de prestar atención, tienes más distractores. En algunos casos se tuvieron que acostumbrar a ser más autónomas y autónomos pues no estaban listos para esa autonomía” (Entrevista profesor 4, 14).

Los alumnos no ponían la suficiente atención y sí era un factor importante para la realización de la clase: “la atención estaba muy desfasada independientemente de todas las conexiones de internet” (Entrevista profesor 4, 11)

Sí. Pero era difícil inferir si te estaban poniendo atención en línea, ahora en el retorno, si intentan poner atención pero también les cuesta mucho trabajo. Siento que la atención es un punto clave, actualmente desespera a los alumnos estar en presencialidad si ya se habían acostumbrado a estar dos años en líneas (Entrevista profesor 4, 26).

Aunado a la atención está la afectación de las clases en línea, el sentimiento de agotamiento y cansancio. “No, definitivamente no, era muchísimo más cansado. Por un lado, la pesadez en el cuerpo, por otro lado, la capacidad de atención” (Entrevista profesor 4, 7). “El lenguaje no verbal del profesor y los alumnos no se podía conectar en la sesión virtual. A los estudiantes les cansaba estar en la sesión, hacían lo posible de llevar a cabo la clase” (Entrevista profesor 1, 30).

De los estudiantes yo no podía percibir si estaban cansados, confundidos, no sabes no tienes esa retroalimentación. En mis grupos no había cámaras, digamos de un grupo de treinta, podría ser que había dos (Entrevista profesor 3, 20).

Casi siempre estaba sentada pero ya el segundo año tuve que empezar a moverme un poco más porque ya estaba muy agotada sobre todo si me tocaban varias clases seguidas. Pero como también tenía asesorías con los chavos entonces me daba cuenta que llevaba ocho horas sentada sin moverme. Me daba cuenta que me pasaba lo mismo que a ellos, no había ido al baño, no me había parado, busqué la manera de usar la laptop para poder moverme a otros espacios. Finalmente, en presencial te mueves más (Entrevista profesor 5, 10).

No podría determinar si la atención estaba afectada por prender o no la cámara porque de entrada los profesores no obligaban a prender la cámara. Sin embargo, algunos testimonios parecen señalar que sí influía en distintos factores. Del lado de las cámaras apagadas sus causas y sus efectos tres profesores dijeron lo siguiente:

Había grupos donde todas las cámaras estaban apagadas por distintas razones, pero era muy complicado exigir que la prendieran (Entrevista profesor 4, 11).

No les pedía que prendieran la cámara, porque va contra la ley pero sobre todo porque cuesta más datos y por tanto les sale más caro, entonces no, tenían las cámaras apagadas, salvo excepciones (Entrevista profesor 3, 18).

Afectó de dos maneras tanto los estudiantes como a uno. El hecho de que hubiera por parte del estudiantado una gran mayoría que estaba casi ausente por ejemplo, con sus cámaras apagadas, que no hablaban, a mí me condicionó sobre ciertas posibilidades que no me nacía explorar. Por ejemplo, tratar de ser más gracioso, tratar de ser más fluido (Entrevista profesor 2, 13).

Sí. En las clases en línea no se dan aquellos sucesos que aminoren la tensión de la situación, que a su vez generan otro tipo de interacciones. Salirse por la tangente, o tener paréntesis de escape, a mí no me pasó. No sucede como en la presencialidad que puedes sondear el estado del salón, aquello que pasa y los lees por sus gestos. Había también situaciones de adversidad detrás de esas cámaras apagadas y esa era la razón por la cual no podían contestar (Entrevista profesor 4, 28).

Del lado de las cámaras prendidas, tres estudiantes y un profesor opinaron que favorecía porque sucedía que “sí había diferencia cuando prendían la cámara porque tú mismo te sentías acompañado y escuchado” (Entrevista estudiantes 2, 13). “Sí, varios profesores no te decían que lo hicieras, pero se ponían más felices si prendías la cámara, ya no se sentían tan solos de solo estarle hablando a la computadora” (Entrevista estudiantes 2, 13). “Dependía de que el profesor pidiera que la prendiera. Si no lo pedían no la prendían por la timidez” (Entrevista estudiantes 1, 12).

Sí, varios profesores no te decían que lo hicieras, pero se ponían más felices si prendías la cámara, ya no se sentían tan solos de solo estarle hablando a la computadora. Sí había diferencia cuando prendían la cámara porque tú mismo te sentías acompañado y escuchado. En tanto estás viendo a los otros y te están viendo si te sientes escuchado (Entrevista estudiantes 2, 13).

Mis amigos y yo éramos las únicas tres o cuatro personas que encendíamos la cámara porque nos dábamos cuenta que ello cambiaba la calidad de la clase: las preguntas que se hacían, la dinámica era muchísimo más nutritiva, participaban más las personas, aunque fuera sin la cámara prendida. Supongo que había más participación porque percibían que había más acompañamiento por lo menos entre estudiantes. El profesor siempre prendía la cámara (Entrevista estudiantes 5, 12).

Ellos me veían a mí siempre, en todas las clases, excepto cuando compartía pantalla. Compartir pantalla ayudaba mucho porque los estudiantes veían el texto (Entrevista profesor 3, 14).

Entonces los alumnos y profesores no se veían la cara, era casi nula la interacción cara a cara por medio de la video llamada. Con respecto a la comunicación, al diálogo y la interacción se podría citar lo siguiente. “El entendimiento entre pares faltaba, hablaba con dos, tres, a lo mucho” (Entrevista estudiantes 4, 11)

De inicio que la conexión mía o la de los alumnos estorbaba estar haciendo preguntas o interactuando (Entrevista profesor 1, 12).

Afectó mucho porque por la señal el mensaje emitido llegaba en diferentes tiempos a las personas, ya fuera una participación en clase o una pregunta directa a alguien. También la manera en que llegaba el mensaje porque llegaba el mensaje incompleto. Entonces sí, definitivamente

afectó. Afectó de la manera en que no todos teníamos la información completa en tiempo y forma (Entrevista estudiantes 5, 8).

A veces no se escuchaba bien, o bien, no escuchabas bien, las posibles respuestas no venían completas o se tardaban mucho, sí se impedía esa parte (Entrevista estudiantes 3, 12).

La conexión a internet fue un impedimento específico porque “la plataforma alentizaba la fluidez del diálogo, hacía diálogos más lentos. Tanto los estudiantes tenían que esperar a que yo terminara como yo tenía que esperar a que terminaran” (Entrevista profesor 2, 11), pero también “luego se trababa, para cuando agarraba el internet ya estaba hablando de otra cosa, entonces mi pregunta quedaba de lado” (Entrevista estudiantes 3, 6).

En suma, cuando los estudiantes y los profesores intentaban interactuar más allá de la exposición del tema de clases, pero el internet fallaba en la conexión cortando lo que se iba a decir o eliminando partes de lo que se había dicho e incluso cerrando la sesión; en la mayoría de los casos se perdía esta interacción o al volver a repetir se perdía el momento de cómo y qué iba a decirse: “luego alguien ya te estaba dando una participación muy enjundiosa y se cortaba, regresar se perdía” (Entrevista profesor 4, 12). “Las explicaciones se cortaban en los momentos más importantes y era muy tedioso pedirle al profesor que volviera a explicar una y otra vez” (Entrevista estudiantes 2, 9).

La manera en que se daba el diálogo y la participación en clase se podría caracterizar de artificial, muy acartonada, poco fluida como testimonia la entrevista a un alumno (estudiantes 4, 12) “en las clases en línea los comentarios eran muy artificiales porque todos estructurábamos un comentario muy bien redactado y presencialmente no nos hubiéramos expresado así. Muy forzada la comunicación”. También otro estudiante coincide “en las clases en línea todo era muy cuadrado. No notabas cambios en los tonos de voz del profesor, era muy cuadrado, no había expresión, muy lineal todo. Se decían las cosas pero no había expresión” (Entrevista estudiantes 3, 17).

En las clases presenciales podía haber diálogo con más personas debido al tema de clase, sin influir en la persona si fuera tu amigo o no. En las clases en línea todos procurábamos que los comentarios fueran muy buenos y parecían falsos (Entrevista profesores 4, 12).

No había diálogo con compañeros en las clases en línea, no era lo mismo que discutir en clase presencial ya que en las clases presenciales podías dialogar con compañeros que no fueran tus amigos sobre temas de la clase (Entrevista estudiantes 4, 10).

Ese poco espacio de diálogo era lo que hacía la sesión menos tensa, más interesante, pero muy disminuido lo que da el alumno a nivel de contribución en lo virtual (Entrevista profesor 1, 22).

Si lo que se preponderaba era la voz, según lo comentado por tres estudiantes sí importaba el tono de voz que usaban los profesores:

El énfasis es importante, tener un mismo tono de voz era como estar frente a una clase pre grabada; eso era muy difícil para prestar atención a la clase. Cuando un maestro hablaba bastantes cosas de un tema con un énfasis en la voz, cambiaba bastante (Entrevista estudiantes 1, 14).

Si influía, hay cosas que le daban un énfasis, cuando enfatizan algo sabes que es relevante. El tono sí influía (Entrevista estudiantes 3, 16).

Si solo escuchaba el audio no me daba cuenta del tono de voz. Si no veías la expresión de la cara del profesor no se sabía muy bien del tono de voz. (Entrevista estudiantes 4, 17).

Una profesora comentó lo siguiente con respecto al tono de voz:

Sí, sí afectaba, sobre todo porque me tocaron grupos donde yo no conocía a los estudiantes presencialmente, entonces yo no sabía cómo hablaban o cómo se veían. Cuando se

ralentiza la voz o al revés va muy rápido cuando regresa el internet, esto no te permite saber exactamente el tono que está empleando el estudiante, si lo dice molesto, etc. Ello desespera un poco, porque uno espera retroalimentar su clase sobre todo con esos comentarios, con lo que dicen pero sobre todo en el cómo lo dicen.

Si usas un tono alto sin ver el gesto no sabes si te está gritando, si se quiere ir, o qué está pasando; es muy necesario con un tono alto o elevado de voz ver qué está pasando en las manos y en la cara. O a la inversa, se iba la voz y nada más veías las manos gesticulando y podría parecer que ya se estaba enojando la persona.

Inclusive me pasó que en grupos de whatsapp donde ellos no recordaban que yo estaba llegaban mensajes donde ellos platicaban sobre la clase. Llegué a leer mensajes donde decían “esto que explicó tan enfáticamente” y yo me preguntaba, ¿tan enfáticamente?, de pronto sucedía que había tenido la cámara más cerca.

Pensaba, pues no me conocen, me ven ahí manoteando y gritando en la cámara y han de pensar que estoy de mal humor u otra cosa. En la siguiente clase aclaraba, si yo grito mucho es porque así soy. En los siguientes semestres me ayudó incluso hacer una introducción explicando mi tono de voz, algunas palabras. Necesitaba aclarar aspectos que no serían necesarios en otro contexto. (Entrevista profesor 5, 13 y 17).

Por ello, los gestos daban ciertas señales para saber qué y cómo estaban pasando las cosas durante la clase, tres alumnos dijeron lo siguiente sobre los gestos. “Totalmente, era la forma de interactuar con él, por lo menos la forma de interactuar con él, por lo menos era la forma de prestar atención: ¿qué cara hizo el profesor cuando dijo algo?” (Entrevista estudiantes 5, 17). “Sí, puedes estar dando una opinión y ves los gestos de confusión interpretas que tienes que ser más claro sin que te lo digan explícitamente” (Entrevista estudiantes 2, 19). “Si tenías la cámara prendida y el profesor veía tu

cara de que no habías entendido, éste se regresaba a explicar lo que no habías entendido. Para atender dudas influenciaba tener la cámara prendida” (Entrevista estudiantes 4, 15).

Aunque los gestos en la virtualidad no siempre eran certeros porque los contextos en los que se encontraba cada persona era distinto y podía prestarse a malas interpretaciones:

Un gesto no necesariamente te daba certeza de lo que estaba pasando porque además todo ello estaba mediado por otra circunstancia que no era la de clase. Ejemplo, un alumno está agarrándose el estómago, mirando hacia abajo. Uno podría pensar, está distraído, le importa poco la clase. Pero puede ser que también hubiera solo un baño en la casa que éste fuera compartido y entonces se está aguantando; todo eso tu no lo sabes. Cómo interpretar los gestos y multiplicarlo por la cantidad de alumnos. Con grupos pequeños era relativamente más sencillo, pero con grupos más grandes se perdió absolutamente todo. Había chicos que solo veías el nombre y muchos de ellos no los vi ni una sola vez, no tenían cámara y no podía negarles el acceso a la educación por no tener cámara (Entrevista profesor 5, 21).

Por otro lado, un profesor (entrevista profesor 3, 20) comentó lo siguiente: “de los estudiantes yo no podía percibir si estaban cansados, confundidos, no sabes no tienes esa retroalimentación. En mis grupos no había cámaras, digamos de un grupo de treinta, podría ser que había dos”. Precisamente el asunto de la retroalimentación fue un punto central, tanto para alumnos como para profesores porque ésta era mínima durante las clases remotas de emergencia.

La retroalimentación fue uno de los aspectos que relució por su importancia en las entrevistas. Todos los profesores (5) mencionaron su importancia, pero a la vez la ausencia de ella durante las clases en línea. La retroalimentación es un elemento clave de la interacción de las clases remotas de emergencia para dar continuidad, mejorar y permitir el aprendizaje. Para poder visualizarlo mejor realicé la siguiente tabla número cuatro:

Tabla 4

El concepto de retroalimentación elaborado durante las entrevistas

Retroalimentación en las clases remotas de emergencia	
Estudiantes	Profesores
<p>El que haya una retroalimentación es importante si no lo ves no puedes inferir si algo está bien hecho, es la parte del profesor que retroalimenta (Entrevista estudiantes 3, 33).</p>	<p>No participaban, no había una revisión o retroalimentación de los contenidos de sesiones anteriores o de la propia sesión (Entrevista profesor 1, 28).</p>
<p>Totalmente. El hecho de no redactar en papel o pensar que la clase estaba grabada y la ibas a escuchar, y aparte el hecho de que solo escuches una clase porque no la tomaste y no verbalizas ciertas cosas o no hay retroalimentación, hace que no haya meta cognición. Entonces, como no hay meta cognición no hay aprendizaje significativo por el cual regreses al pasado para reforzar lo que estás aprendiendo. (Entrevista estudiantes 5, 33).</p>	<p>Como no estás viendo la reacción del otro me era muy difícil hacer un ajuste. Entonces yo creo que en automático hablaba más rápido, no podía modular precisamente la voz, el ritmo del discurso porque no tenía la retroalimentación. Te sigues de corrido frente a la pantalla (Entrevista profesor 1, 16).</p>
	<p>Es decir, los docentes nos vemos afectados en muchos sentidos, anímicamente, cognitivamente al momento de no tener la retroalimentación adecuada por parte de los estudiantes a través de sus diversas expresiones no verbales (Entrevista profesor 2, 29).</p>
	<p>Sí, en total afectó muchísimo. De inicio se podría describir como estarle hablando a la pantalla casi a ciegas, es decir se crea un monólogo más allá de lo que luego se puede dar en la clase. No sabes si te están escuchando y atendiendo, que en la clase presencial es más fácil tener esa información (Entrevista profesor 1, 14).</p>
	<p>Sí en la medida de que se pudiera lograr, pero también dependía del grupo, si era un grupo que no empujaba por distintas razones yo no</p>

	<p>me esforzaba más para jalarlo. Si veía un grupo con interés buscaba retroalimentar el diálogo sobre todo en el canal de la plataforma, recomendaciones por la plataforma. Lo reforzaba cuando nos veíamos en la sesión virtual, en tiempo real (Entrevista profesor 4, 22).</p>
	<p>De los estudiantes yo no podía percibir si estaban cansados, confundidos, no sabes no tienes esa retroalimentación. En mis grupos no había cámaras, digamos de un grupo de treinta, podría ser que había dos (Entrevista profesor 3, 20).</p>
	<p>En las clases muy grandes era imposible, inclusive para la retroalimentación cuando eran varios salones se hacía imposible. Lo que traté de pedirles fue que el diálogo no fuera solo vertical sino llevarlo entre todos. Yo hacía una lectura de todo lo que se había dicho sobre la clase y le contestaba a uno, no porque le diera más importancia a dicho comentario. Sino porque un comentario resume muchas dudas, o les comenta a otros más, traté de aclarar eso. Traté de establecer el diálogo entre todos (Entrevista profesor 5, 25).</p>
	<p>Creo que incluso la plataforma inhibía el diálogo en el sentido de que este fenómeno de la cámara apagada hacía que uno estuviera totalmente perdido acerca de la manera en cómo se iban recibiendo las cosas que se estaban compartiendo (Entrevista profesor 2, 11).</p>

Nota: Elaboración propia a partir de los testimonios de los entrevistados, profesores y estudiantes.

Del lado de los profesores, los cinco coincidieron en su necesidad, pero a su vez dificultad de lograr una retroalimentación durante las clases remotas de emergencia. Dos estudiantes lo mencionaron también como un factor para dar seguimiento a su aprendizaje. Precisamente el momento de la

retroalimentación era un momento de interacción y comunicación entre estudiantes y profesores que abonaba al aprendizaje.

E inclusive abona al aprendizaje indirectamente, para el profesor la presencialidad brinda información sobre cómo retroalimentar su clase:

La dimensión material es decir estar frente a los alumnos en contacto con el otro en el plano material daba información sensorial, si se está durmiendo el alumno que, si quiere participar, yo no lo podía ver, perdía acceso a información para poder dar mi clase virtual (Entrevista profesor 1, 12).

Como mencionaron tres alumnos, las clases en línea podían ser parecidas a estar viendo un video pregrabado “escuchar al maestro hablar y no tenerlo en presencia fue casi como estar escuchando un documental o un video en YouTube” (Entrevista estudiantes 1, 10), “había clases que parecían chat de WhatsApp porque el profesor ponía videos y la única conversación se daba por escrito en tiempo real” (Entrevista estudiantes 3, 4).

Totalmente. El hecho de no redactar en papel o pensar que la clase estaba grabada y la ibas a escuchar, y a parte el hecho de que solo escuches una clase porque no la tomaste y no verbalizas ciertas cosas o no hay retroalimentación, hace que no haya meta cognición. Entonces, como no hay meta cognición no hay aprendizaje significativo por el cual regreses al pasado para reforzar lo que estás aprendiendo (Entrevista estudiantes 5, 33).

Entonces, lo que implicaba tomar clases a distancia era también perderse de las actividades que día a día llevaban a cabo en un salón de clases, como es la escritura, donde también coincidió una maestra “tenía alumnos que trabajaban mientras tomaban clases en línea y eso quiere decir que no tomaban apuntes. Si no escribían eso quiere decir que no terminaban de redondear el aprendizaje.” (Entrevista profesor 3, 6).

Pero paradójicamente en vez de hablar como usualmente se da en un salón de clases se escribía más para poder comunicarse “se entorpecía un poco, pero podías usar el chat para preguntar, mientras no fueran clases grabadas sí se podía preguntar” (Entrevista estudiantes 4, 8). En total tres alumnos y dos profesores coincidieron en eso.

Había clases que parecían chat de WhatsApp porque el profesor ponía videos y la única conversación se daba por escrito en tiempo real (Entrevista estudiantes 3, 4).

Si les daba pena prender la cámara o si tienen problemas con el micrófono pues escriban en el chat ahí responderé o en la página de Facebook para que pudieran poner comentarios. El diálogo escrito fue una manera de mitigar la falta de conectividad o problemas para asistir a la sesión (Entrevista profesor 1, 24).

Era más fácil que nos enviáramos un mensaje durante la clase de manera privada que durante el salón virtual interactuáramos (Entrevista estudiantes 4, 23).

Si veía un grupo con interés buscaba retroalimentar el diálogo sobre todo en el canal de la plataforma, recomendaciones por la plataforma. Lo reforzaba cuando nos veíamos en la sesión virtual, en tiempo real (Entrevista profesor 4, 22).

Como no nos podíamos ver presencialmente, nos fuimos alejando. En los grupos de chat de los alumnos no se escribía sobre las dudas de clase, si tenía una duda la resolvía yo sola (Entrevista estudiantes 4, 26).

Me daba ansiedad hablar por el micrófono entonces escribía todo, pero no me gustaba hablar porque sentía que se escuchaban ruidos ambientales o el eco de la propia voz me ponía nerviosa (Entrevista estudiantes 4, 15).

La escritura lleva a otro tipo de expresión (Entrevista estudiantes, 1, 24).

Esto coincidió con tres profesores que dejaban por escrito sus indicaciones. Durante las entrevistas tres profesores coincidieron en decir que era mucho más sencillo y práctico dejar por escrito las actividades y tareas del curso porque su repetición durante las clases sincrónicas en línea generaba confusión. Por otro lado, las explicaciones teóricas del tema se acortaron, dejando para el estudiante un trabajo más arduo de lectura y comprensión del tema.

Al final no era muy práctico repetir las indicaciones porque se le iba agregando algo que yo no había dicho, como un teléfono descompuesto, y entonces para que no hubiera confusión anotaba la tarea en la plataforma. Entonces, la decía una vez y lo colocaba en la plataforma para cuando tuvieran alguna duda. Al principio explicaba muchísimas veces, pero no funcionaba (Entrevista profesor 5, 6).

Repetía con mayor frecuencia explicaciones teóricas y explicaciones de ejercicios y tareas, pero curiosamente repetía menos lo relativo a lecturas. El apoyo virtual mostrando textos, diapositivas, imágenes para el desarrollo de clase fue mejor. Incluso no necesitaba leer el apoyo visual, sino indicarlo (Entrevista profesor 2, 5).

Sí afectó muchísimo. Ellas y ellos tenían que leer muchísimo más. Si en presencial das una clase más larga tú elaborabas más el argumento, en las clases en línea sintetizaba uno más el argumento y tenían que leer un poco más. *Había más trabajo de su lado entonces eso sí dificulta mucho más el entendimiento* (Entrevista profesor 4, 14).

Quizá con mayor frecuencia, pero me funcionaba más poner las indicaciones por escrito. Los jóvenes compartían espacio con la familia y a la vez ayudaban en el hogar cuando se requería porque era muy difícil respetar un ambiente de estudio. Era muy interrumpido el tiempo de trabajo. No se puede esperar que los jóvenes tengan un espacio para ellos, con una computadora,

con buen internet, entonces eso hacía que las tareas, las explicaciones, las escuchaba uno pero no todos siempre (Entrevista profesor 5, 6).

No repetían indicaciones porque daban una rúbrica ya escrita (Entrevista estudiantes 2, 7).

Ya que “la complejidad de los textos impedía participar mucho” (Entrevista estudiantes 2, 21) las actividades que se realizaron por parte del profesorado para buscar la participación en clases fue la siguiente. Actividades de clase participación:

- Hacer el protocolo de clase si te hacía participar. Era muy complicado hacer exposiciones (Entrevista estudiantes 4, 38)
- Con los grupos que eran más pequeños traté de trabajar en un modo de seminario y comentarlo. Por ejemplo, dividir el texto para exponerlo por diferentes personas (Entrevista profesor 5, 26).
- El apoyo virtual mostrando textos, diapositivas, imágenes para el desarrollo de clase fue mejor. Incluso no necesitaba leer el apoyo visual, sino indicarlo (Entrevista profesor 2, 5).
- Lo que se tuvo que idear en filosofía del renacimiento eran sesiones de puro debate y así sí había interpelación (Entrevista estudiantes 2, 21).
- En las exposiciones sí había más apertura para problematizar los temas (Entrevista estudiantes 2, 25).
- Costó muchísimo, por eso intenté otras vías sobre todo porque había chicos que no tenían internet en sus casas y sólo podían contactarse por medio de internet una vez a la semana, entonces se les pedía que anotaran en papel los trabajos y lo mandaran todo junto. Igualmente, cuando pudieran contactarse para ir testeando cómo se sentían e incluso cosas que van más allá de las clases (Entrevista profesor 5, 13).
- Empecé a usar los audios de whatsapp para resolver dudas, para que tuvieran una respuesta asíncrona como por ejemplo a estudiantes que trabajaban; yo salía a caminar y les contestaba así. Funcionaba bastante bien, sabía que los alumnos me contestaban entre las doce y las cinco de la mañana, cuando yo ya estaba durmiendo. Al día siguiente cuando yo podía los respondía, de repente ellos estaban dormidos o trabajando, y lo escuchaban en la tarde o en la noche. Aunque

íbamos en diferentes horarios cada uno tenía la oportunidad de pararlo, repetirlo, así nos fuimos acomodando. (Entrevista profesor 5, 11)

En suma, es notorio la pérdida del lenguaje no verbal. Características como la expresión de la cara, la cara, la comunicación, la gesticulación, ver al otro, el moverse y las manos gesticulando estaban perdidas. En cambio, el tono de voz cobró importancia. Esto lo mencioné anteriormente.

Lo que se pierde es la cadencia de las palabras, la manera en cómo se dice algo, el cómo te mueves cuando lo dices, todo eso no está, en el mejor de los casos algo se recupera con la cámara, pero no todos los alumnos tenían buena definición y a casi todos nos fallaba el internet. Privilegiamos la voz, todos cerrábamos la cámara cuando no había buen internet porque era la mejor manera de no perder del todo la comunicación. Si usas un tono alto sin ver el gesto no sabes si te está gritando, si se quiere ir, o qué está pasando; es muy necesario con un tono alto o elevado de voz ver qué está pasando en las manos y en la cara. O a la inversa, se iba la voz y nada más veías las manos gesticulando y podría parecer que ya se estaba enojando la persona (Entrevista profesor 5, 17).

Entonces con respecto al uso de sus conocimientos previos y el uso posterior de lo aprendido durante las clases en línea aparecieron estos testimonios.

Sí, sobre todo en las cosas que no estaba segura, o había aprendido del semestre presencial, sí tenía mis apuntes a la mano. Mis apuntes me llegaron a salvar cuando me tocaba participar y no sabía qué decir leía las notas anteriores y así podía participar cuando me lo pedían (Entrevista estudiantes 4, 29).

Sí, siempre. Es difícil recurrir a la experiencia hablando de filosofía, pero sí se recurre a conocimientos previos (Entrevista estudiantes 3, 27).

Totalmente, en general siempre lo hago. Tengo un archivero de mis trabajos anteriores y recorto tesis (ideas) que dejé incompletas, retomo nuevos matices, nuevos autores; definitivamente sí (Entrevista estudiantes 5, 25).

Entonces el aprendizaje de los estudiantes estuvo marcado por la necesidad de que ellos fueran más autodidactas, tomaran mayor responsabilidad con respecto a su formación y la parte más complicada del entendimiento y comprensión fue su propia tarea.

Podían acceder a las lecturas, pero lo que no depende del material, y que de algo vale que no sean simplemente autodidactas, que era lo que podía depender de mí como maestra –su interacción, lo que preguntas para que ellos se lo apropien de lo visto en clase, todo lo que en teoría propicia el docente para que no sea solo la lectura, para que se relacionen cosas con su bagaje de conocimientos anteriores con los nuevos, de las experiencias de sus compañeros con las suyas propias, los chistes que vuelven un tema ameno y encuentra relación con cosas cotidianas– todo ello que no está en las lecturas ni en el programa y que no se puede obviar, en el 90% de los casos yo creo que se perdía (Entrevista profesor 5, 30).

En estas condiciones los estudiantes cumplieron en su mayoría, cuando sus condiciones se lo permitían, con respecto a lo establecido en los criterios de evaluación sin embargo esto no es sinónimo de aprendizaje, como testimonia una profesora y un profesor:

En las clases en línea el trabajo y las tareas era un asunto muy estructurado y eso hizo que los estudiantes cumplieran, que aprobaran sus materias, sus exámenes y actividades. Les iba bien entre comillas. Pero a la semana les preguntabas eso que habían empleado y no se acordaban como si hubiese una desconexión; lo aprendían de memoria. Aprendían de memoria para su examen, funcionaba para aprobar y cumplir, pero no tenían ni idea de cómo se relacionaba con otros contenidos o con su vida, ni para qué más les servía (Entrevista profesor 5, 34).

Con respecto a los contenidos, lo que recordaban, yo al menos sí hice el intento de sondear con los estudiantes. De la mayoría el noventa por ciento me decía que no se acordaban de nada porque las clases habían sido como un maratón para el examen o para la evaluación (Entrevista profesor

Raramente, con poca frecuencia. Si hay algunos recuerdos, menciones, alusiones (Entrevista profesor 2, 25).

Tres alumnos opinaron que lo aprendido en línea no ha sido significativo ni duradero para ellos. Uno de ellos menciona “no, supongo que fue que no retuve la información que me dieron por el agotamiento que eran las clases en línea” (Entrevista estudiantes 1, 26. “No recuerdo mucho lo que vi en línea. Lo que aplico es lo que voy aprendiendo ahorita de regreso a clases presenciales” (Entrevista estudiantes 3, 29).

Aunque hubo dos estudiantes que dijeron utilizar lo aprendido “sí porque me tocó llevar las materias de especialización en pandemia, ahora lo uso para la tesis” (Entrevista estudiantes 4, 33), “sí, fue poco, pero lo poco fue muy significativo” (Entrevista estudiantes 5, 29).

Por lo tanto, del lado del estudiante era muchísimo más complicado el aprendizaje a comparación de que para los profesores fue mucho más sencillo la enseñanza de sus cursos. Lo que se complicó para los profesores no fue directamente dar la clase, sino por el contrario pasar muchas horas frente a la computadora, estar sentado constantemente, no moverse etcétera.

Afectó de dos maneras tanto los estudiantes como a uno. El hecho de que hubiera por parte del estudiantado una gran mayoría que estaba casi ausente por ejemplo, con sus cámaras apagadas, que no hablaban, a mí me condicionó sobre ciertas posibilidades que no me nacía explorar. Por ejemplo, tratar de ser más gracioso, tratar de ser más fluido (Entrevista profesor 2, 13).

Es decir, los docentes nos vemos afectados en muchos sentidos, anímicamente, cognitivamente al momento de no tener la retroalimentación adecuada por parte de los estudiantes a través de sus diversas expresiones no verbales (Entrevista profesor 2, 29).

Había más trabajo de su lado entonces eso sí dificulta mucho más el entendimiento (Entrevista profesor 4, 14).

Entonces, de lo que opinaron dos profesores y dos alumnos el aporte y aprendizaje de las clases en línea fue:

De las clases en línea quizá el pequeñísimo aporte que da la plataforma virtual para que asistan de otros países, o de otros estados. Lo que a lo mejor sí se quedó fue hacer eventos virtuales, donde se transmiten en una plataforma como Facebook donde se quedan grabados. Antes se hacían eventos y no quedaba nada conservado ahora hay más propensión a conservar archivos digitales (Entrevista profesor 1, 30).

Es muy fundamental la presencialidad no exclusivamente en lo académico. Lo virtual tiene sus alcances, pero nos agarró en un momento crítico (Entrevista profesor 4, 30).

Sí, lo que más aprendí posteriormente a las clases en línea fue hacer los recursos de infografías y recursos para la divulgación de la filosofía por medios digitales (Entrevista estudiantes 2, 27).

Lo más valioso de las clases en línea es que quedaban grabada; en la grabación se almacenaba la clase y si no entendías algo del tema podías volver a enfatizar en eso (Entrevista 2, 17).

En suma, para terminar de retroalimentar esta descripción, cabe recalcar cómo se dio la interpretación de los mensajes y cómo esto influenciaba en la relación dialógica entre estudiantes y

profesores. Para este aspecto de la interpretación una profesora mencionó que al estar en dos ambientes distintos, cada uno de los estudiantes y el profesor, pero agregado a ello la dificultad de la comunicación; muchas veces se podía interpretar incorrectamente lo que pasaba con cada alumno.

Un gesto no necesariamente te daba certeza de lo que estaba pasando porque además todo ello estaba mediado por otra circunstancia que no era la de clase. Ejemplo, un alumno está agarrándose el estómago, mirando hacia abajo. Uno podría pensar, está distraído, le importa poco la clase. Pero puede ser que también hubiera solo un baño en la casa que éste fuera compartido y entonces se está aguantando; todo eso tu no lo sabes. Cómo interpretar los gestos y multiplicarlo por la cantidad de alumnos. Con grupos pequeños era relativamente más sencillo, pero con grupos más grandes se perdió absolutamente todo. Había chicos que solo veías el nombre y muchos de ellos no los vi ni una sola vez, no tenían cámara y no podía negarle el acceso a la educación por no tener cámara (Entrevista profesor 5, 21).

Pero, además, que los mensajes se malinterpretaban tenía que ver con una sobre interpretación de lo que sucedía con el otro:

Sí, pero también me di cuenta que podía ser mucho más amplificado el efecto que éstos tenían en las clases en línea. Lo que se vivía en línea se vivía muy tremendamente. Un manoteo en presencialidad hace énfasis en lo que estás diciendo y no pasa nada, pero un golpeteo en la mesa con la computadora era amplificado. Todos tratábamos de sobre interpretar los gestos del otro porque era lo único que teníamos para saber cómo estaban los demás o para saber qué sentían o incluso yo misma trataba de estar muy atenta a sus caras para ver si entendían o no, cosa que en presencialidad pasa muy en automático (Entrevista profesor 5, 21).

A la pregunta número cuatro de la entrevista para estudiantes que dice lo siguiente: ¿Cómo afectó el entendimiento de las ideas de clase la ausencia de postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras? Una alumna contestó lo siguiente:

Justamente fue uno de los aspectos que más me afectó y es que la intimidad, o incluso la presencialidad, tiene totalmente otro matiz que **la impersonalidad de una clase en línea**. Porque no puedes captar una correcta intencionalidad de las cosas cuando no puedes captar el matiz de la gesticulación, incluso de la calidez de cómo te están hablando, muchas cosas que a distancia son imperceptibles. En lo personal te afecta incluso en tu posición misma ante el conocimiento ya que es estar hablando con un ordenador, básicamente, y en cierta medida incluso afectaba en la retroalimentación. Me preguntaba en qué sentido me estaban diciendo algo, o como debería entenderlo, incluso si es personal, la intencionalidad de las cosas (Entrevista estudiantes 5, 10).

4.3 Observación participante

Este tipo de observación participante funciona para reflexionar sobre la práctica docente, tanto presencial como virtual. La observación participante se realizó durante un conversatorio filosófico de cuatro miembros docentes del colegio de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, el día jueves 11 de mayo de 2023 a las 14:00 horas, con una duración de dos horas, y cuyo formato fue virtual.

Se transmitió en varias plataformas. Un Live Stream de Facebook, desde la página oficial de la FFyL de la BUP de la Facultad de Filosofía y Letras y por medio de zoom. Como se puede ver a continuación una captura de pantalla del momento de inicio de la sesión.

La sesión lleva por nombre “La didáctica filosófica. Experiencia en el nivel de licenciatura” en el que participaron las docentes: Mariana Marín Ibarra, Xóchitl Arteaga Villamil, Dulce María Cabrera, Laura Pinto Araujo. El propósito de este conversatorio, como su nombre lo dice, es dialogar acerca de la experiencia que tienen como docentes en la enseñanza de la filosofía, sus retos y oportunidades.

Como se logra ver en la siguiente captura de pantalla así se veía al inicio el conversatorio y las integrantes al participar aparecían en la esquina superior derecha. En esta primera foto, figura doce, se logra visualizar como se veía desde la plataforma de Facebook.

Figure 12

Foto de pantalla tomada durante el conversatorio en línea



Nota: la foto es elaboración propia desde la plataforma de Facebook como se visualiza el live stream del conversatorio proyectado desde la página de Facebook de la Facultad de Filosofía y Letras.

Como se puede ver en la siguiente captura de pantalla, la dinámica fue la siguiente. El tema era iniciado por la mesa coordinadora, donde planteaba algunas problemáticas, pero principalmente dejaba espacio a la participación de cada una de las oradoras. Cada oradora tenía un tiempo ilimitado para su participación, sin embargo, ellas mismas regularon su tiempo de participación para poder escuchar lo que decían sus pares. La mesa permitió e invitó a la participación a cada una, sin excepción, conforme aparecían sus nombres en la presentación, para que ninguna se quedara sin participar.

Figure 13

En línea 1



Nota: la foto es elaboración propia desde la plataforma de Facebook como se visualiza el live stream del conversatorio proyectado desde la página de Facebook de la Facultad de Filosofía y Letras.

Como apuntes generales sobre el conversatorio resultaron los siguientes. Téngase en cuenta que se está hablando de una experiencia de profesoras de filosofía en el Colegio de Filosofía de la BUAP y que están hablando tanto de la experiencia reciente de las clases en línea como se las clases presenciales, de aspectos comunes necesarios para llevar a buen puerto la enseñanza de la filosofía:

- Como profesores se debe ser amables en entornos comunes porque eso también lo aprenden los alumnos.
- Se requiere de mucha organización.
- Se vive mucha soledad, a pesar de muchos estar en la misma condición, parece ser que se vive solo.

- Se requiere un acercamiento más y un mejor acercamiento entre profesores del colegio para compartir sus propias experiencias de enseñanza, en espacios abiertos al diálogo.
- Es muy importante compartir experiencias.
- Es muy importante el vínculo que se genera con los estudiantes. “No nos podemos desvincular de los estudiantes, porque finalmente hay muchas condiciones que lo van a afectar”. Tener tiempo para escuchar al estudiante, para buscar cómo de alguna manera motivar a los estudiantes.
- La filosofía se enfrenta con la inmediatez de la tecnología, en donde los contenidos pueden parecer muy fáciles y accesibles. No hay manera de entretener al estudiante ya que hay estudios que conllevan mucha frustración en los primeros encuentros. El aprendizaje no es tarea sencilla y conlleva una serie de desafíos muy fuertes.
- Tiene que haber disposición de parte del estudiantado y del profesor. Por el lado del profesor, llegar a tiempo, organizar la clase y tener criterios claros de evaluación.
- Para que haya una buena relación entre estudiantes y profesores debe haber una condición de reciprocidad. Hay una problemática de reciprocidad, del trato que se tiene al profesor.
- Las relaciones estudiantes-profesores se han vuelto muy clientelares: se pide demasiado de los profesores.
- Existe poca escucha por parte de los estudiantes.
- En las clases en línea a pesar de que uno haya planeado todo, te quisieras conectar, las condiciones materiales no están para ello. Hay veces en que no funciona y rebasa las posibilidades del profesorado.
- Debe haber disposición corporal de aprender en el aula.
- Hay muchos elementos para ser autodidacta hoy en día.
- La vocación es algo que va de adentro hacia afuera.

- Lo que se puede hacer para la enseñanza de la filosofía debería ser no impedir que sí les guste la filosofía. Ser un poco más humildes. A veces mostramos la dificultad de un autor, haciéndolo todavía más tedioso. En filosofía se tiene la mala práctica de hacer más difícil lo que ya es difícil de por sí. Retomando a Comenio, el buen maestro es aquél que logra poner en pocas palabras lo más complicado.
- Dar acceso a los materiales, a las diferentes versiones de los libros, prestar los materiales. Facilitar los insumos para que los estudiantes puedan tener acceso a los textos. Pero de ello se espera reciprocidad, si se presta un libro, que los mismos estudiantes platiquen qué tal les pareció.
- Existen muchos tipos de alumnos porque cada uno vive un contexto diferente.
- “Hay que tener un uso de la palabra oral y escrita muy responsable, porque deja huellas de distinto tipo” Dra. Xóchitl Arteaga Villamil.
- Se debe intentar hacer ambientes de diálogo cuando hay diferencias. Buscar maneras de cómo hacer frente de manera colectiva esos problemas.
- Los estudiantes están acostumbrados al conductismo donde no se les da la palabra, también se debe buscar que los estudiantes puedan expresar su parecer de la clase ya que eso abre la apertura del profesor de sopesar sobre su manera de dar la clase. Pero a su vez los estudiantes tienen que tomar mayor responsabilidad cuando se les da esa voz.
- Lo que se propone es aprender a pensar, no repetir los discursos ni las prácticas que llevan a ello.
- Los años de pandemia fueron años de una gran pérdida. Como también el número de estudiantes que se perdieron en el camino. Hubo una pérdida, no sólo de la dignidad del profesor, sino también de la dignidad humana en general.
- Ambientes colectivos de aprendizaje. La labor filosófica no se puede hacer de otra manera, aunque parece una labor muy solitaria, uno no puede pensar los textos solo, curiosamente. No

hay manera de hacer filosofía sin filosofar, y no hay manera de filosofar sin los otros. Siempre hay un alumno que dirá algo que no lo había pensado. Al final siempre es un camino compartido.

- “Una de las mejores partes de la docencia es hacer una conexión con el alumnado” Mariana Marín Ibarra.
- La escucha mutua propicia un ambiente más ameno y que también tiene que ver con una clase más significativa. ¿Cómo dar una clase cuando tienes un alumno llorando en medio del salón?
- La constancia es lo que hace lograr las metas.

Durante el conversatorio, se preguntó de manera general a todos los miembros lo siguiente ¿cuáles son estas estrategias que ustedes han utilizado para ir más allá de la estructura del ensayo? Esta pregunta se realizó porque generalmente las evaluaciones para la carrera en filosofía consisten en ensayos escritos y es una práctica común durante la formación de los alumnos solicitarles trabajos escritos.

- “Sí fomento la escritura. Echo mano de exposiciones, de foto... experiencias laborales, gestión de eventos. Las clases siempre las tengo presentes. Existen diferentes adaptaciones de evaluaciones. La diversidad es una ruleta donde existen diferentes perfiles. Existen perfiles plurales y responsables con lo que hacen.” Dra. Xóchitl Arteaga Villamil.
- “La clase se planea siempre, incluso antes de saber cuántos alumnos vamos a tener, hacemos un programa, algo muy general. En el momento de la realidad, cuando vas a lo concreto, cambia. La planeación sirve para eso, para hacerse pedacitos.

Las estrategias, hasta que no nos topamos con los grupos no se realizan. Es una planeación constante. Es una planeación general, antes del curso. Hay una planeación que se realiza constantemente durante y a lo largo del curso. Cuando ves que no funciona vas cambiando.

A veces la mejor estrategia es darse cuenta que no es personal. De pronto los estudiantes no pueden conectar, por lo que sea, y no pasa nada.” Laura Pinto Araujo.

- “Conocer el grupo. Hay alumnos que son más orales, o se les da más la escritura.” Mariana Marín Ibarra.
- “Los estudiantes tienen maneras muy subjetivas de aprehender. No es tan obvio que hay cosas funcionales, o que no hay cosas tan funcionales.” Dulce María Cabrera.

4.3.1 Rúbrica de observación con las nuevas categorías

A partir de las categorías que se habían estudiado previamente y las categorías nuevas que generé a partir del análisis de las entrevistas desde sus unidades de significado, lo que se obtiene es una rúbrica de observación complementada tanto por la teoría previa como las categorías teóricas nuevas generadas. La rúbrica se puede observar más adelante en la figura 14.

Esta rúbrica de observación está fundamentada en los análisis previos y tiene como objetivo observar el modo en que se desenvuelven los participantes en una comunicación virtual para generar aprendizajes. De esta observación se obtienen características que fomentan la relación dialógica entre profesores y estudiantes para fomentar el aprendizaje significativo en línea. En otras palabras, entender el proceso –durante la práctica misma– de la generación de nuevos conocimientos, o bien, reforzar los conocimientos de experiencias previas, por medio de la virtualidad. Se destacan las características que se observan.

Tabla 3

Rúbrica de observación descripción

<p>Clase: Conversatorio filosófico FFyL BUAP Materia: La didáctica filosófica. Experiencias en el nivel de licenciatura</p>	<p>Semestre: Primavera 2023</p>	<p>Fecha y hora: Jueves 11 de mayo de 2023 14:00 – 16:00</p>
---	---	---

<p>Mesa 4 (Mariana Marín Ibarra, Xóchitl Arteaga Villamil, Dulce María Cabrera, Laura Pinto Araujo).</p>		
<p>Categoría</p>	<p>Aspecto o dimensión</p>	<p>Descripción</p>
<p>Relación dialógica</p>	<p>Diálogo igualitario</p>	<p>El conversatorio hizo uso de una mesa mediadora para dar oportunidad a todas las participantes de expresar sus ideas. Sin embargo, dicha mediación fue simbólica porque cada una de las participantes consideraba de antemano la participación de las demás entonces no fue necesario interrumpir o limitar en tiempos cada participación. Cada una consideraba importante ceder la palabra a la otra.</p>
	<p>Diálogo abierto</p>	<p>Las ideas que se trataron fueron diversas y abarcaron varios ámbitos de la docencia en la filosofía; por ello se daba oportunidad de una escucha atenta al otro. Se abarcaron varios temas.</p>
	<p>Creación de sentido</p>	<p>Las participantes buscaban dar seguimiento a las ideas de sus otras compañeras, entonces había retroalimentación. Se habló desde su propia experiencia y se recurrió a ejemplos claros sobre su misma práctica en la docencia. Se citaron autores y expresaron sus propios puntos de vista sobre la enseñanza de la filosofía. Se aportaban comentarios que nutrieran la participación de las demás.</p>
	<p>Organización del tiempo</p>	<p>Se dijo explícitamente por la Dra. Xóchitl Arteaga que era muy importante la organización del tiempo, sobre todo en tiempos de evaluación, porque también era importante considerar que los profesores podían</p>

		sufrir de un exceso en la carga de trabajo que repercutiera en su salud física y mental.
Dinámica del uso de la plataforma	Permitir visualizar a los miembros.	Se permitió visualizar a los miembros uno por vez. Cada vez que un miembro hablaba aparecía su imagen en video en la pantalla, pero los demás participantes no se podían visualizar.
	Uso de mensajes escritos.	Los mensajes escritos solo se ocuparon durante la sesión sincrónica y en el chat mismo que otorgaba la plataforma (zoom). Los mensajes escritos eran redactados por parte de los participantes del conversatorio que quisieran hacer una pregunta y no por parte de las oradoras encargadas.
Lenguaje digital	Mensaje: Palabras y/o silencio	Hubo una conversación fluida y no falló la transmisión. Los silencios no se sentían incómodos porque había una participación activa de los miembros.
Comunicación analógica	Postura	Tres de las participantes estaban sentadas. No se notó la postura de la tercera participante, pero eso no afectó en el diálogo.
	Gestos	Se podían ver las expresiones de la cara, las manos y el tono de voz era claro de las participantes.
	Expresión facial	No se notó específicamente la expresión facial de las participantes porque los cuadros en los que aparecían sus videos eran muy pequeños como para poder visualizar ello.
	Inflexión de la voz	No se notó la inflexión de la voz como un factor clave en el entendimiento, sin embargo, su dicción era muy clara y todas procuraron hablar fuerte y claro.
	Secuencia	El orden de las ideas no estaba determinado por una lista de tópicos a

		<p>tratar. Esto no afectó directamente el diálogo.</p> <p>La mesa procuró plantear preguntas clave que detonaran la conversación y guiaran hacia conclusiones comunes.</p>
	Ritmo	<p>Las participantes hablaron muy rápido en ocasiones y no se podía interrumpir con facilidad para pedir que repitieran lo que habían dicho por el desfase entre escribir el mensaje, que la mesa mediadora leyera el mensaje, para posteriormente que lo respondieran las participantes. Hacer una pregunta interrumpía el flujo de ideas. Por ello se asignó un momento de preguntas al final, sin embargo, en ese momento ya no surgían las preguntas con la misma espontaneidad.</p>
	Cadencia de las palabras mismas	<p>La cadencia de las palabras fue la misma a la cadencia cara a cara, la diferencia se notó porque podías ser interrumpido de tu lado de la comunicación.</p>
Interpretación	Posibilidad de rectificar lo aprendido con el profesor.	<p>Es mucho más difícil rectificar lo aprendido porque se requiere de verificar el aprendizaje en momentos clave.</p> <p>Si se pierde el momento para realizar una pregunta que rectifique lo aprendido, es muy difícil volver a plantearla después. Más aún cuando en línea se requiere de redactar la pregunta.</p> <p>Es mucho más sencillo plantear una pregunta oral que escrita porque en la oralidad puede haber más fallas, o bien, no es necesario citar todo lo dicho anteriormente para clarificar sobre qué se está hablando.</p>
	El sentido de importancia que se le da a lo aprendido.	<p>Cada una de las participantes respetó la participación de la otra. Cuando coincidían en ideas lo comunicaban expresamente.</p>

		<p>Las participantes insistieron en la importancia del diálogo en las aulas, tanto entre estudiantes y profesores, como entre estudiantes y estudiantes, así como también entre profesores. Compartir las lecturas realizadas, durante y después de la formación en filosofía, resultó fundamental para apropiárselas.</p> <p>En suma, tres participantes coincidieron en la importancia del diálogo para la apropiación de lo aprendido en las lecturas y en las aulas.</p> <p>Lo que puede propiciar específicamente el profesor durante una clase, y que aporta en el proceso de aprendizaje, es permitir la escucha atenta del otro así como también el diálogo y expresión de las ideas.</p> <p>Es importante compartir las impresiones sobre lo aprendido.</p>
Ambiente de aprendizaje en línea	<p>Un lugar propicio para el estudio donde se encuentren los alumnos y los profesores, aunque separados, se sientan cómodos para compartir sus ideas y dialogar.</p>	<p>Las tres participantes se hallaban en un lugar cómodo y sin ruido. Una participante se conectó en un lugar poco propicio para el conversatorio y se vio reflejado en su poca participación ya que los ruidos del lugar no dejaban escuchar su participación.</p> <p>Por mi parte, me hallaba en la biblioteca y pude escuchar atentamente lo que decían. Pude poner atención, sin embargo, después de hora y media me empecé a sentir cansada.</p> <p>En la virtualidad se expone mucha más información teórica en mucho menos tiempo.</p>
Pérdida del lenguaje no verbal	<p>Los gestos son parte esencial de la comunicación. La expresión de la cara, el tono de voz y la mirada acompañan al mensaje para darle una intencionalidad y con ello un</p>	<p>Los gestos de las participantes se pudieron visualizar porque tenían la cámara prendida. Sin embargo, no se observó a detalle sus expresiones de la cara o de la mirada porque tomar apuntes hacía que no se pudiera atender ambas cosas a la vez.</p>

	mejor entendimiento del mensaje.	Es mucho más difícil, a comparación de la presencialidad, atender a las expresiones no verbales del otro y tomar apuntes.
Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP	La retroalimentación permite que el profesor adapte las clases a las necesidades del estudiante.	Hubo mucha retroalimentación por parte de las participantes. No obstante, yo no pude realizar alguna pregunta como hubiera querido porque el momento exacto donde hubiera podido intervenir no tenía oportunidad de interrumpir en ese momento. Olvidé mi pregunta porque no la pude anotar al tiempo en que las participantes hablaban. Se vuelve más complicado comunicar y por lo tanto retroalimentar la sesión.
	Esto disminuye el sentimiento de soledad, pero requiere de la participación, el compromiso y el diálogo por parte de los estudiantes.	Cabe decir, que las participantes se conocían de antemano y eso se vio reflejado en su participación desenvuelta y con confianza. Todas las participantes rescataron que lo más importante era establecer un vínculo de confianza y escucha entre maestro y alumno. Pero también mencionaron que era necesaria la reciprocidad, es decir, es muy importante para las docentes que los estudiantes muestren su interés en los temas, sus preguntas y por lo tanto abran la disposición al diálogo.

Nota: elaboración propia

4.4 Entendimiento del Proceso

Lo que permite la rúbrica de observación es detallar en los aspectos de lo sucedido durante la observación. Se hicieron las anotaciones correspondientes a lo vivenciado, además se complementaron con algunas de las ideas abordadas en la sesión. En suma, la sesión fue muy fructífera y eso se lo podría atribuir a las siguientes razones:

1. Confianza al momento de entablar un diálogo
2. Las expositoras conocían su tema y todas llegaron a participar
3. Lo aportado por cada participante abonaba a los comentarios de sus compañeras

Lo que se muestra en la tabla número ocho (anexos) es la misma rúbrica de observación donde el cambio se realizó para incluir una escala de Likert con respecto al desarrollo o desempeño de dicha dimensión durante la sesión siendo el más bajo insuficiente, y subiendo en escala, suficiente, bueno, muy bueno y excelente.

1. Excelente
2. Muy bueno
3. Bueno
4. Suficiente
5. Insuficiente

En términos generales el conversatorio filosófico se desarrolló muy bien. El porqué de esto se debe a que las participantes dentro del conversatorio se interpelaron mutuamente para dar a conocer más acerca del tema. En otras palabras, las cuatro participantes se desarrollaron fluidamente en el diálogo. Buscaban indagar a través de su experiencia y guiadas por criterios en sus argumentos acerca de la enseñanza de la filosofía, a su vez, buscaban aportar a las ideas de sus demás compañeras.

Se notaba la confianza para realizar el conversatorio. Este clima de confianza no sólo fue permitido porque las participantes permanecieran con la cámara encendida; tampoco fue que se realizara la actividad en un lugar como un cuarto de estudio, una biblioteca o en un escritorio.

El clima de confianza se promovió porque las participantes han trabajado juntas previamente en la presencialidad. También fue promovido por un tiempo y un ritmo en la sesión, que fueron establecidos previamente, así como otras reglas para la participación que se mencionaron al inicio del conversatorio: iniciar en un orden de lista sus participaciones, no extender una participación por mucho tiempo para

permitir la participación de las demás, no quitarse la palabra, permitir realizarse preguntas o dudas mutuamente. En suma, el diálogo tuvo una estructura igualitaria.

Ahora bien, los temas que se abordaron fueron variados desde la precarización del profesorado, la carga laboral, el manejo y trato con los estudiantes, cómo abordar la filosofía de una manera accesible para los estudiantes de licenciatura, entre otros más. Esta característica también favoreció que se pudiera dialogar más libremente porque no era necesario acotarse a un solo aspecto de la docencia. Un mismo tema tiene varios subtemas, como en este caso. El diálogo fue guiado por los intereses mutuos de sus miembros.

Las preguntas que se hacían entre ellas mismas aportaban a continuar el diálogo. Sin embargo, hubo pocas preguntas que se plantearon por parte de los que escuchaban el conversatorio y éstas se realizaban casi al final del conversatorio.

Entonces, el buen desenvolvimiento y diálogo sí se podía realizar, pero solo entre los participantes. Aquellos que sólo escuchaban, cuya aportación era escrita y no tenían un momento de preguntas a la par que las participantes se quedaban rezagados. Por ello, es fructífero el diálogo, pero si se participa constantemente.

Un aspecto que podría mejorar sería el cierre de las sesiones para recuperar los aprendizajes, los logros, los sentimientos experimentados y los conceptos discutidos. Esto podría beneficiar la sesión y hacer más accesible la información para la próxima sesión.

Como se puede observar las dimensiones que obtuvieron mejor desempeño fueron: el diálogo igualitario y el ambiente de aprendizaje en línea. Por otro lado, las dimensiones con peor desempeño fueron: la expresión facial, la inflexión de la voz, el ritmo, la pérdida del lenguaje no verbal y la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los aspectos que resultaron más deficientes durante el conversatorio virtual fueron la expresión facial, la inflexión de la voz, el ritmo, la posibilidad de rectificar lo aprendido con el profesor, los gestos y

la retroalimentación. De nuevo, retroalimentar es un proceso mucho más difícil de realizar en la virtualidad. Cuando se trata de muchos alumnos la retroalimentación se vuelve imposible. Por eso es recomendable seguir una retroalimentación en la presencialidad, si es que se puede, para también reforzar los vínculos de confianza entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto muestra que, por el lado de las maestras, existe confianza y la posibilidad de entablar el diálogo. Incluso se muestra que las sesiones virtuales son de utilidad para actividades extracurriculares y que pueden llevarse a cabo con efectividad.

Sin embargo, lo que no está del lado de la preparación del profesorado, la posibilidad de visualizarse unos a otros y de comunicarse tan fluidamente como en la presencialidad afectan en las sesiones. En sesiones cortas y que serán retroalimentadas con la presencialidad del día a día en el aula de clases, no parece ser un problema complementar con sesiones virtuales. El problema parece ser que a largo plazo la virtualidad dificulta la relación entre los integrantes y vuelve más complicado el aprendizaje; como se pudo ver durante la pandemia.

Otro aspecto que se pudo observar es que dentro de lo mismo comentado ya se hacía referencia a la importancia de la relación entre el profesor y el alumno a partir del diálogo. Se dijo, por ejemplo: ambientes colectivos de aprendizaje. La labor filosófica no se puede hacer de otra manera, aunque parece una labor muy solitaria, uno no puede pensar los textos solo, curiosamente. No hay manera de hacer filosofía sin filosofar, y no hay manera de filosofar sin los otros. Siempre hay un alumno que dirá algo que no lo había pensado. Al final siempre es un camino compartido.

Del mismo modo se dijo: “se debe intentar hacer ambientes de diálogo cuando hay diferencias. Buscar maneras de cómo hacer frente de manera colectiva esos problemas”, “los estudiantes están acostumbrados al conductismo donde no se les da la palabra, también se debe buscar que los estudiantes puedan expresar su parecer de la clase ya que eso abre la apertura del profesor de sopesar sobre su manera de dar la clase. Pero a su vez los estudiantes tienen que tomar mayor responsabilidad cuando se

les da esa voz.”, “lo que se propone es aprender a pensar, no repetir los discursos ni las prácticas que llevan a ello”, “La escucha mutua propicia un ambiente más ameno y que también tiene que ver con una clase más significativa”.

No menos importante también se mencionó que: “no nos podemos desvincular de los estudiantes, porque finalmente hay muchas condiciones que lo van a afectar”, “para que haya una buena relación entre estudiantes y profesores debe haber una condición de reciprocidad”, “existen muchos tipos de alumnos porque cada uno vive un contexto diferente”, “hay que tener un uso de la palabra oral y escrita muy responsable, porque deja huellas de distinto tipo”.

Estas ideas comentadas durante el conversatorio en línea evidencian que el diálogo igualitario, dar la palabra al estudiante de sus dudas e inquietudes, generar ambientes colectivos de aprendizaje; permitían un aprendizaje más significativo para los estudiantes y hacían de la relación profesor estudiante más fructífera para el aprendizaje.

Es importante hacer de las relaciones profesor estudiante un vínculo mucho más humano, donde valga la palabra de todos, pero también se busque el compromiso y la escucha por parte de los estudiantes porque si ellos no aportan y no participan en las clases por más que el profesorado planea y busque las formas de transmitir su conocimiento será en vano si no tiene la cooperación y compromiso por parte del estudiantado.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

La pregunta de investigación, que se ubica al inicio de esta tesis, sobre el modo de promover la relación dialógica entre los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP, en el marco de la educación en línea, para propiciar el aprendizaje significativo se pudo responder a cabalidad. Específicamente los resultados se resaltan en la tabla al final de este apartado. Los resultados aportan en tres rangos: las consideraciones previas a las clases, actividades que promuevan el diálogo y la coevaluación de las sesiones.

Ahora bien, la respuesta a la pregunta de investigación conllevó a su vez el descubrimiento de fuertes limitantes para los estudiantes, sobre todo limitantes con respecto al acceso a tecnologías. A su vez para los alumnos sobresalió la necesidad de una formación entre pares en la Licenciatura en Filosofía y se destacó la necesidad de un diálogo presencial como refuerzo de los conocimientos previos.

Por consiguiente, la educación remota de emergencia permitió a los profesores del colegio de filosofía conocer a fondo los beneficios de la tecnología y su contribución a los materiales de clase. Si bien la modalidad en línea brinda mayor acceso a los materiales de clase, como libros digitales, diccionarios y consulta de fuentes; por otro, lado el salón de clases presencial permitía retener a los estudiantes no sólo en el aspecto físico de estar ahí sentados en un pupitre, también les permitía a los estudiantes retener la atención a lo expuesto durante la clase.

La relación dialógica entre los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP se promueve por medio de actividades previas que permitan el conocimiento mutuo entre profesores y alumnos sobre aspectos como la presentación de la materia, los modos de contactar al profesor, los tiempos que se dedicarán a las sesiones sincrónicas y el tiempo que se deberá dedicar para la realización de las actividades, conocer las condiciones y el contexto de los estudiantes.

Por lo tanto, el modo de promover la relación dialógica entre los estudiantes y los profesores dependía en muchos de los casos, de la disponibilidad de tiempo de los estudiantes para estudiar, de las

condiciones materiales como tener una computadora o internet y finalmente de todo aquello que podría promover el profesor en el aula en línea durante las clases.

Por otro lado, los objetivos de la tesis se lograron a través de las entrevistas y la observación participante. Tanto describir las características de la relación dialógica entre los estudiantes profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP de las clases en línea; como, identificar estrategias de enseñanza aprendizaje que promovieran el aprendizaje significativo en línea entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP.

Las estrategias se obtuvieron gracias a las sugerencias de los profesores que las habían identificado tras su propia práctica de la educación remota de emergencia. Estas estrategias también fueron dichas, a modo de una lluvia de ideas, por las profesoras durante la participación participante quienes destacaban la necesidad de ser claros en los propósitos de las sesiones en línea con los alumnos, así como también mantener un ambiente de respeto durante el aprendizaje.

A través de esta indagación sobre el modo en cómo se promueve la relación dialógica entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía de la BUAP, en el marco de la educación en línea, se pudieron dilucidar las características que a continuación se explican.

Acorde a lo mencionado en las entrevistas por una profesora, también se debe buscar que los estudiantes expresen su palabra y su parecer de la clase, pero a su vez los éstos deberán tomar mayor responsabilidad cuando se les da la voz. Esto se relaciona con lo dicho por la cuarta entrevistada, ya que mencionó que se requiere de mayor escucha y reciprocidad por parte de los estudiantes. La escucha mutua promueve un ambiente más ameno de aprendizaje y tiene que ver con el aprendizaje significativo, como se mencionó durante el conversatorio.

Esto quiere decir que buscar maneras de enseñanza que se acerquen a una comunidad de diálogo requiere de responsabilidad y respeto por parte de los participantes. Por esto, los estudiantes deben hacerse responsables de sus propias participaciones e ideas. A su vez, la virtualidad no debería restarle

respeto al profesor, no por no tenerlo frente se puede desligarse de la importancia de estar durante una clase.

Recuperando lo dicho durante el conversatorio realizado durante la observación participante, se dijo explícitamente a propósito de crear ambientes colectivos de aprendizaje que: a labor filosófica no se puede hacer de otra manera, aunque parece una labor muy solitaria, uno no puede pensar los textos solo, curiosamente. No hay manera de hacer filosofía sin filosofar, y no hay manera de filosofar sin los otros. Siempre hay un alumno que dirá algo que no lo había pensado. Al final siempre es un camino compartido. De este modo, una “educación es más que aprendizaje, y lo es, justamente, en la medida en que implica un proceso de interacción, comunicación y cultura” (Gadotti, 2003: 353 como citó Arraújo, 2020: 142)

En suma, la constancia para establecer un ambiente de confianza durante la clase por medio de la participación de los alumnos, el compromiso por parte del alumnado, la retroalimentación de los alumnos con el maestro y viceversa promueven la relación dialógica. Esta relación dialógica, que tiene propósitos específicos de indagación y reflexión a través del diálogo, se debe promover como parte primordial de la formación a lo largo de la Licenciatura en Filosofía.

Todos los testimonios recolectados en las entrevistas fueron de gran ayuda para dilucidar la dificultad de llevar a cabo un diálogo durante las clases en línea, más aún generar un ambiente propicio de confianza para una comunidad de diálogo. En las entrevistas destacaron dos comentarios, ambos hacen referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje que, implica mucho más que dar el material de una clase o conectarse y escuchar la clase en línea. El primer testimonio es de una alumna y el segundo de una profesora y dicen:

Totalmente. El hecho de no redactar en papel o pensar que la clase estaba grabada y la ibas a escuchar, y aparte el hecho de que solo escuches una clase porque no la tomaste y no verbalizas ciertas cosas o no hay retroalimentación, hace que no haya meta cognición. Entonces, como no

hay meta cognición no hay aprendizaje significativo por el cual regreses al pasado para reforzar lo que estás aprendiendo. (Entrevista estudiantes 5, 33).

Podían acceder a las lecturas, pero lo que no depende del material, y que de algo vale que no sean simplemente autodidactas, que era lo que podía depender de mí como maestra –su interacción, lo que preguntas para que ellos se lo apropien de lo visto en clase, todo lo que en teoría propicia el docente para que no sea solo la lectura, para que se relacionen cosas con su bagaje de conocimientos anteriores con los nuevos, de las experiencias de sus compañeros con las suyas propias, los chistes que vuelven un tema ameno y encuentra relación con cosas cotidianas– todo ello que no está en las lecturas ni en el programa y que no se puede obviar, en el 90% de los casos yo creo que se perdía (Entrevista profesor 5, 30).

Cabe decir, que una de las constantes mencionadas por los cinco estudiantes entrevistados fue el cansancio, así como también la pérdida de interés. Así como mencionábamos anteriormente, las clases remotas de emergencia fueron mucho más difíciles de tomar para los estudiantes que para los profesores de impartir; esto se debe a que las condiciones tanto económicas, sociales o familiares de los estudiantes no eran las óptimas para la modalidad virtual, pero también se agravó por la pérdida de fuentes de ingreso y familiares durante la pandemia. Si bien una clase remota de emergencia exigía mayor planeación y tiempo del profesor muchas veces se continuaba con el mismo modo de impartir clases en la virtualidad a cómo daría una clase en la presencialidad, lo cual tres estudiantes destacaron que ese fue uno de los principales errores.

Estos testimonios indican que el proceso de aprendizaje no depende de lo que a primera vista es más inmediato en el aula, lo cual no quiere decir que no sea primordial, pero el proceso de enseñanza aprendizaje va a depender en gran medida de la puesta en acción del alumno para con el maestro. Es decir, que el alumno busque e interpele con preguntas, dudas, inquietudes, implicará al maestro con su saber para indagar en la clase; que es precisamente una de las virtudes de la enseñanza de la filosofía.

Siendo así, uno de los elementos más importantes, acorde a lo trabajado durante el conversatorio y que se dialogó al respecto, fue la importancia del compromiso y reciprocidad del estudiante. Del mismo modo la interacción es muy importante porque sólo recibir la información del curso escuchándolo puede volver repetitiva la clase, el conocimiento se requiere implicar en otros ámbitos fuera de clase.

Que un alumno se implique o no durante un curso no debería ser un acto forzado, de hecho, su virtud es que la participación de los estudiantes deberá ser generado desde sus propios intereses. Dar cabida a expresiones de duda, incertidumbres, cuestionamientos de lo elaborado en la clase puede permitir un diálogo más fructífero. Como se mencionaba anteriormente esto se ejecuta bajo ciertas reglas.

Como toda socialización humana existen reglas, explícitas o implícitas a seguir. Levantar la mano para participar, cuando alguien habla se escucha y no se interrumpe su participación, se espera a que termine el otro, se hacen preguntas y se trata con respeto a los compañeros. Presentar un orden durante el diálogo también permite el desenvolvimiento de éste.

Cuando hablábamos anteriormente de retroalimentación, esto no quiere decir exclusivamente opinar si la clase va bien o no, sino que también implica una retroalimentación no explícita, es decir la presencia del lenguaje no verbal que da información al maestro de cómo va la clase. Pero también inversamente, el alumno sabe o siente aprobación por parte del profesorado a partir de sus gestos o expresiones. La retroalimentación son todos aquellos signos que dan información importante para la clase. Al quedar por fuera el lenguaje no verbal entonces se requiere de mayor participación por parte de los estudiantes si se mantiene el modelo de las clases sincrónicas en línea.

Pero, además, la retroalimentación no sólo se dirige de alumno a maestro y viceversa, sino que también –acorde a lo mencionado en las entrevistas– se requiere un mayor acercamiento entre profesores del colegio para compartir sus propias experiencias de enseñanza, generar espacios en el colegio abiertos al diálogo.

Con respecto a la interacción, un aspecto que se evidenció fue la importancia del aprendizaje informal fuera de clases. Las relaciones que se podían establecer fuera o entre clases revelaron ser también muy importantes para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Poder platicar en un receso de clases o intercambiar opiniones durante la clase sin que necesariamente fuera una participación para todo el grupo, permite reforzar el aprendizaje y que éste sea significativo para el estudiante.

Cada profesor generó diversos modos de llevar a cabo las clases en línea, a unos profesores les costó más trabajo mientras a otros menos. En todos los casos de los profesores entrevistados se dijo que en un principio llevaron a cabo las clases con lo que tenían a la mano, zoom, WhatsApp y Facebook. Podemos rescatar de las entrevistas una serie de actividades disparadoras de diálogo que se suscitaron:

- Realizar un protocolo y leerlo al inicio de la siguiente sesión. Recupera lo visto en la clase anterior y existe retroalimentación por parte del profesor.
- Realizar exposiciones entre los estudiantes. Implica leer y comprender el tema, expresarse oralmente y retroalimentar con dudas y comentarios.
- A partir de una lectura preparar dudas y comentarios. Identificar la idea central y los argumentos.
- Con grupos pequeños trabajar a modo de seminario y comentarlos. Por ejemplo, dividir el texto para exponerlo por diferentes personas.
- Apoyar la sesión con textos, diapositivas e imágenes.
- Sesiones dedicadas al debate. Esto implica que los estudiantes preparen sus argumentos y participen activamente durante la sesión. Organizarlo con reglas para la participación de todos o la mayoría de los miembros.
- Fijar fechas de entrega para los trabajos en plataforma.
- Uso de audios por WhatsApp para resolver dudas con alumnos.
- Congelados: esta actividad consistía en imitar un momento en que se te va el internet, pero sin avisar a nadie. Esto tenía la finalidad de hacer más amena la clase y estar atento si la participación del otro estaba jugando con ello.

Se recomienda el uso de las clases en línea paulatinamente, es decir, un número determinado de sesiones sincrónicas de cinco a diez, por ejemplo, con una pausa en las sesiones sincrónicas para el trabajo

individual del alumno para después retomar las sesiones. Es decir, se recomienda realizar una pausa en un mismo semestre para no agotar las sesiones sincrónicas y generar tiempos para la retroalimentación de la clase.

Las clases en línea no deberían ser un recurso sin planificación e intercambiables por las clases presenciales, pero si fuera el caso, lo más recomendable es adaptar las sesiones de la presencialidad a la virtualidad. En suma, es siempre necesario preponderar al estudiante y por tanto conocer las condiciones en que se encuentran los estudiantes para partir de ello, adaptar la clase. Recientemente, por la caída de ceniza del Popocatepetl en Puebla algunas de nivel medio superior retornaron momentáneamente a las clases en línea; para esto habrá que tener en cuenta el avance de las clases y poder complementarlo en las sesiones en línea con actividades.

Cabe decir que a pesar de que el profesor pueda brindar apoyo y apertura durante la clase, no siempre se logra un ambiente de confianza, y esto no es una falla como tal en la labor del profesor. Presenta que no todos los alumnos sentirán el mismo interés por ciertos temas, y esta diversidad en los intereses y gustos es también parte de trabajar con estudiantes cada uno en sus particularidades.

A propósito de ello, la autora Aquino Rápalo menciona que el mundo virtual está regido por elementos totalizantes (2021, p. 123), esto quiere decir que se unifican los individuos bajo una misma norma. Por esto, respetar una educación más ética implica no olvidar que se trata con otras personas y no con una máquina; no olvidar que existe una interacción humana durante las clases en línea ya que la sensibilidad con el otro son partes integrales de la interacción con los otros.

La tecnología educativa debe enfocarse más en el enriquecimiento de las interacciones, en el andamiaje y permeabilidad emocional que deben proveer dichos medios para lograrlo, y no tanto en los propios recursos digitales y virtuales que ya han alcanzado importantes resultados. (Arráujo, 2020, p. 144)

Dicho lo anterior, las recomendaciones que surgen no van por la vía de generar nuevos y más recursos digitales, o de promover el aprendizaje y la capacitación de los profesores en los medios virtuales para dar clases, tampoco la idea es obligar a la digitalización de la educación sino también aportar que después de la pandemia el uso de la tecnología es un hecho habitual y que dentro sus limitantes pueden existir aportaciones para otros de modos de aprendizaje.

Entonces las recomendaciones son acerca de las estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo en línea. Estas recomendaciones surgen de lo narrado en las propias experiencias de los profesores y la teoría sobre las comunidades de diálogo, como se puede observar en la siguiente tabla nueve:

Tabla 4

Estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo

Consideraciones previas	
Estudiantes	Profesores
<ol style="list-style-type: none"> 1. En la medida de lo posible preparar un espacio de estudio y el material de estudio. 2. Estar consciente de la responsabilidad y compromiso que requieren las clases en línea. 3. Comprometerse con el curso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación del contenido de aprendizaje, el material y las actividades. 2. Al iniciar el curso, dedicar tiempo a la introducción, para conocerse, presentación de la materia y presentación del profesor. 3. Indicar cómo y cuándo pueden contactar al profesor. 4. Tener una ruta de evaluación adaptada a las condiciones de tiempo y objetivos. 5. Conocer las condiciones de los estudiantes para saber si lo que se propone es viable o no.
Actividades que promuevan el diálogo	
Estudiantes	Profesores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el material de trabajo, preparar dudas o preguntas. 2. Documentar con fuentes sus comentarios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Invitar a que los estudiantes generen sus propias dudas e interpretaciones sobre el tema, texto, autor que se trabaja. 2. Plantear un caso para dialogar a partir de éste. Esto puede ser desde la biografía del autor, desde el

<p>3. La accesibilidad de plantear sus propios cuestionamientos y expresar sus propias ideas al respecto del tema abordado en clase.</p>	<p>contexto histórico donde surgen los conceptos, con las implicaciones políticas o sociales del tema. Dialogar también sobre las posibilidades que lleva una cierta idea.</p> <p>3. Vincular el tema a tratar con temas previos.</p> <p>4. Hacer uso de diferentes recursos multimedia: proyectar un video, una entrevista, alguna imagen o pintura alusiva al tema, mostrar el texto.</p>
<p>Actividades de cierre y evaluación de las sesiones</p>	
<p>1. Cierre o la evaluación de las sesiones.</p> <p>2. Autoevaluación por parte del estudiante sobre su desempeño en clase.</p>	<p>1. Las preguntas que se pueden hacer son: ¿nos escuchamos mutuamente?, ¿profundizamos en el tema o pasamos de uno a otro?, ¿qué les hubiera gustado profundizar sobre algún tema trabajado?, ¿respetamos los turnos para hablar?, ¿presentamos razones de lo que dijimos?, ¿fue interesante nuestra discusión?, ¿aprendimos algo nuevo?</p>

Nota: elaboración propia

Por último, a cuatro de los cinco profesores se les preguntó durante la entrevista qué rescatarían de la virtualidad y sus respuestas coincidieron. Dijeron que la utilidad de lo digital estaba en la posibilidad de su difusión. Esto quiere decir, poder conservar y reproducir la información con mayor facilidad, ya sea de una conferencia o una clase. La posibilidad de conectar con profesores de otros países. La difusión mucho más ágil y sencilla de material de trabajo y de material de lecturas.

Referencias

- Abarca-Reyes, J.F. (2020). Evolución Histórica de las Tecnologías Educativas en México. RTED, vol. 9, n° 2, 254-263. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.171>
- Abreu, Jose Luis. Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. Daena: International Journal of Good Conscience. 15(1)1-15. Mayo 2020. ISSN 1870-557X.
- Aguilar-Gordón, F. (2019). La propuesta metodológica como una alternativa para la integración de saberes. Revista Cátedra, 2(2), 94-110.
- Alba Espejel. (6 de agosto 2021). Modelo híbrido-presencial, pero opcional, así será el regreso a clases en Puebla. El sol de Puebla. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/modelo-hibrido-presencial-pero-opcional-asi-sera-el-regreso-a-clases-en-puebla-7052427.html>
- Alonso Ruíz, R.J. (2020) El estrés de los maestros durante la pandemia. Colima Noticias, el periódico por internet. <https://www.colimanoticias.com/el-estres-de-los-maestros-durante-la-pandemia/>
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico, Cultura y Educación, 21:2, 129-139, DOI: 10.1174/113564009788345826
- Azmar A. (2016). La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, núm. 72, julio-diciembre, 2016, pp. 11-25. Universidad Autónoma de México. ISSN: 0188-198X
- Bedoya, O., Valencia Julián, D., Victoria, E. (2016). La comunicación y la educación: un proyecto de comunicación educativa. Miradas Revista de Investigación. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>
- Berríos, M., & Kohan, W. (1995). Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Golfo Centro.

Berruecos Vila, Ana María. (2020). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a distancia híbrida?

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5x09xzw2ECoJ:https://iberomx/prensa/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-educacion-distancia-hibrida&hl=es&gl=mx&strip=1&vwsrsc=0>

Boletines BUAP. (2020, 25 agosto). En la nueva modalidad educativa, impulsa BUAP nuevas experiencias de aprendizaje a través de plataformas virtuales. Consultado en:

<https://www.boletin.buap.mx/node/1750>

Boletines BUAP. (2022, 21 de febrero). Regreso a clases presenciales más del 50 por ciento de las unidades académicas de la BUAP. Consultado en: <https://boletin.buap.mx/node/2306>

BUAP (2021) Comunicado a la comunidad universitaria. Consultado en:

https://www.buap.mx/sites/default/files/19_DE_OCT.pdf

BUAP (2021b) El compromiso de la BUAP es brindar una educación integral y de calidad a las y los jóvenes: Alfonso Esparza Ortiz. Boletín BUAP. Consultado en:

<https://www.boletin.buap.mx/node/2070>

BUAP. (2021c) Licenciaturas a Distancia y Semiescolarizada. https://dcytic.buap.mx/dite/?q=lds_oferta-educativa

BUAP (2022, 18 de mayo) Tutoriales para Continuidad Académica Microsoft Office 365.

<https://dcytic.buap.mx/continuidad-academica/?q=content/microsoft-office-365>

BUAP (2022a, 18 de mayo) Vinculación de TI/DCyTIC. Revisado el 18 de mayo de 2022 en:

<https://dcytic.buap.mx/vinculacion/capacitacion-y-formacion>

BUAP (2022c, 18 de mayo) Servicios de TI. <https://dcytic.buap.mx/content/servicios-institucionales-de-ti>

BUAP. (2022c). Plan de Desarrollo Institucional PDI (2021-2025).

https://pdi.buap.mx/sites/default/files/PDI-2022/PDI_Extenso.pdf

BUAP. (2023, 6 de junio). Modelo Universitario Minerva. Dirección de educación superior BUAP.

<https://des.buap.mx/?q=content/modelo-universitario-minerva#:~:text=El%20Minerva%20es%20un%20modelo,impacto%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.>

Buitrago, E. (2021). Comunicación no verbal: las voces del cuerpo detrás de los cristales. *Enunciación*, 26(1), 57-73. <http://doi.org/10.14483/22486798.17588>

Bosco Hernández, Martha Diana y Héctor Barrón Soto. (2008) *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. México: SUAFyL, UNAM.

Caycedo Villamizar, L.L. y Caycedo Villamizar, D.J. (2014). *Fundamentos epistemológicos en el ejercicio pedagógico-didáctico de los docentes del Colegio Santa Ana de Bucaramanga*. Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Abierta y a Distancia Maestría en Educación, VUAD, Bogotá.

Chávez Báez, R.A., Rojas Godina, L.I., Pérez Morales A.R. (2021). *Lo vital y lo virtual reflexiones filosóficas sobre la cotidianidad en el mundo contemporáneo*. D.R. Ediciones el Lirio y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Comunícate Digital. (6 de Septiembre de 2021). En la BUAP seguirá modelo híbrido aun cuando haya regreso a clases presenciales: Lili Cedillo. <https://www.comunicatedigital.com/en-la-buap-seguira-modelo-hibrido-aun-cuando-haya-regreso-a-clases-presenciales/>

Díaz Castellar, Abel Antonio. (2019) *Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: hacia la horizontalidad en la relación docente estudiante*. Revista Oratores. Universidad Metropolitana

de Educación, Ciencia y Tecnología, Perú

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281358003/index.html>

Espinosa Meneses, M. (2012). La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual. Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey.

<https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2173.pdf>

Fernández-Morales, Katuska y Vallejo-Casarín, Alma. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. Revista de Educación y Desarrollo.

Fernández Pérez, J.A., Barajas Arroyo, G. (2020). La práctica docente experiencias desde el ámbito universitario. "Las prácticas docentes en el espacio virtual: el tacto pedagógico y los retos del quehacer educativo. Pinto Arrújo, L." Altres Costa-Amic Editores

Fernández Poncela, A.M. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. Revista Andina de Educación. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>

Ferreiro, Emilia. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. Reflexiones pedagógicas. Docencia N°30.

GACETA UNIVERSIDAD BUAP. (2018, mayo). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Año XXXVII. No. 225.

García Aretio, L. (2008). Diálogo didáctico mediado. BENED.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

Garrison y Terry, Anderson. (2005). El e-learning en el siglo XXI Investigación y Práctica. Ediciones OCTAEDRO.

Gil Cante, Gilberto. (2023, 03 de Junio). Evolución de la tecnología educativa y su incidencia en la educación a distancia. Journal Universidad EAN, 53-71.

<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1416/1369>

Gil Rivera, M.C. (2001). Educación a distancia. De la teoría a la práctica. Perfiles Educativos.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n88/v22n88a7.pdf>

Hereida, Y. (2010). Incorporación de tecnología educativa en educación básica: dos escenarios escolares en México. Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional Virtual Educa, Santo Domingo, República Dominicana.

Hernández Alcántara, M. (9 de agosto de 2021). Barbosa reitera que es impostergable el regreso a clases en Puebla el próximo 30 de agosto. La Jornada de Oriente.

<https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/reitera-barbosa-impostergable-el-regreso-a-clases/>

Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 349-364. DOI:

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Heidegger, M. (2001) Introducción a la metafísica. Trad. A. Ackermann Pilári, trad. Baelona: Gedisa.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Why IT Matters to Higher Education EDUCAUSE review.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

INEGI. (17 de mayo 2020). Estadísticas a propósito del día mundial del Internet (17 de mayo) datos nacionales. Recuperado de:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf

INEGI (2021 marzo) INEGI Presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID) 2020.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Jordan, K., David, R., Phillips, T., & Pellini. A. (2020). Education during the Covid-19 crisis: Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. RED. Revista Educación a Distancia, 21(65). Mi propia traducción. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/red.453621>

Kennedy, D. (2010). Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice. N. York (USA): The Edwin Mellen Press.

Kohan, W., & Waksman, V. (1997). ¿Qué es filosofía para niños? Buenos Aires, Argentina:

Universidad de Buenos Aires.

Lagunas, Kimberly (2023, junio) Historia de la tecnología educativa en México. Timetoast.

<https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-la-tecnologia-educativa-en-mexico-ce9d5f31-876e-4182-9b03-e05f02d5eef0>

Larios, R. (2019). Las mejores escuelas para cursar filosofía. El Universal.

<https://www.unionjalisco.mx/2019/04/22/las-mejores-escuelas-para-cursar-filosofia/>

Marcelo García, C. y Perera Rodríguez, V.H. (2004). El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. BORDÓN. 56, 3-4.

MEXTUDIA. Mejores Universidades de México por el Universal. Consultado en:

<https://mextudia.com/rankings/mejores-universidades-de-mexico-por-el-universal/>

Muñoz Gavira, D.A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. Revista Kavilando. Vol. 9 ISSN: 2027-2391

Muñoz, L. (2018). ¿Cuál es la diferencia entre un programa académico a distancia, online o virtual? Blog Emagister.

Navarro Plaza, R.A. (2019). Diagnosticar la implementación de las TIC como una estrategia de política pública para la enseñanza en la Licenciatura "LEI" de la BUAP.

Niño, S., Castellanos-Ramírez, J. C., y 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 (RED), 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.440731>

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (1998, 9 octubre). MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR. En La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, París, Francia.

Ortiz Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U.

Osorio Gómez, L.A. y Duart, J.M. (2012). A hybrid approach to University Subject Learning Activities. British Journal of Educational Technology, 43 (2).

DOI: 10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x

Pallarès Piquer, M. y Traver Martí, J.A. (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo funcionalista. *Athenea Digital*. 17 (2), 289-23822.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>

Colegio de Filosofía de la BUAP (2021, 13 de marzo). Titulación. <https://cofilbuap.home.blog/titulacion/>

Picón, María Laura. ¿Es posible la enseñanza virtual? FORO EDUCACIONAL N°34, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357> Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

Plan de Trabajo 2020-2024. (Mayo 2022). Facultad de Filosofía y Letras.

<https://filosofia.buap.mx/pdf/plan-de-trabajo-2020-2024>

Protocolo de titulación según diferentes modalidades (Piloto) FFyL Licenciatura en Filosofía. Consultado

en: <https://cofilbuaphome.files.wordpress.com/2021/12/protocolo-de-titulacion-e1-4-2.pdf>

Purificação de Bastos, F. (2018). Diccionario Paulo Freire. Consultado en:

<https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2018/01/comunicacion-segun-p-freire.html>

Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020). Diario Oficial de la Federación. (06-07-2020)

Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Zepeda Memije, Rodolfo y Quintero Vega Reimers, Roberto. (2021). "Capítulo 9. Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla. Un modelo transversal para apoyar la continuidad educativa fomentando

la resiliencia, la innovación y el emprendimiento." en Fernando y Marmolejo Francisco *La*

colaboración escuela-universidad durante la pandemia: manteniendo las oportunidades

educativas y reinventando la educación. (p.p. 159-170). México, Ciudad de México: ANUIES,

Dirección de Producción Editorial.

- Rendón, Pedro. (2020). COVID-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia. La mirada de la academia. Opinión. Análisis. Investigación. <https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>
- Rodríguez Palmero, M.L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Centro de Educación a Distancia. España.
- Rogers, Carl: Ideas acerca del “Aprendizaje Centrado en el Alumno”.
- Romero Morett, M.A., (2015). Ciclo de Filosofía y Educación. Retos cognitivos de la educación virtual. Acercamiento al proceso de aprendizaje de los cursos en línea. Conferencia en el Auditorio de la librería José Luis Martínez, del FCE, Guadalajara.
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. ISSN: 1989-4023
- Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: apuntes para pensar la comunicación dialógica. Dixit, (29), 34-37. <https://doi.org/10.22235/d.v0i29.1696>
- Roura-Redondo, M. (2017). Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online. Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 8(2), 287-300. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.18>
- Roura-Redondo, M. y Osuna-Acedo. (2018). Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: Estudio de caso en MOOC. Index Communication. <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/384/385>
- Silva Quiroz, Juan (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Innovación Educativa, 10(52),13-23. [fecha de Consulta 23 de abril de 2021]. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>

Scivoletto, G. (2020). Diálogo, debate, discurso: una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa. *Saberes y Prácticas Revista de Filosofía y Educación*. Universidad Nacional de Cuyo. ISSN 2525-2089

Secretaría de Educación Pública. (2020). Sistema de información y gestión educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

SEP. (2020a). Lineamientos de acción Covid-19. Instituciones públicas de educación superior. México: SEP. http://www.anuies.mx/recursos/pdf/LINEAMIENTOS_COVID-19_IES_SES_VFINAL.pdf

SEP. (2020b). Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19. México: SEP.
http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_A_NUIES.pdf

SEP. (2020c). Promueve Secretaría de Educación herramientas didácticas para el modelo a distancia. Consultado en: <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/promueve-secretaria-de-educacion-herramientas-didacticas-para-el-modelo-a-distancia>

SEP. (2021). Modelo educativo híbrido en el Estado de Puebla. Educación Básica y Media Superior. Secretaría de Educación.

Secretaría de Educación. (2021b). Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Superior. Gobierno de Puebla.

SEP. (2021c). El 75% de alumnos sigue con clases presenciales escalonadas: SEP.
<http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/el-75-de-alumnos-sigue-con-clases-presenciales-escalonadas-sep>

Secretaría de Educación. (2021d). OrientaMED Guía para el fortalecimiento del Modelo de Educación a Distancia. Gobierno de Puebla.

Sun, A., y Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. Mi propia traducción. Journal of Information Technology Education: Research. Disponible en: <http://www.informingscience.org/Publications/3502>

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1996). La otra educación: Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Torres Gordillo, J. J y Perera Rodríguez, V.H. (2004). Una aproximación al estado actual de las investigaciones sobre la comunicación mediada por ordenador en el ámbito educativo. CiberEduca.com Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/53766/Una_aproximacion_al_estado_actual_de_las_investigaciones_sobre_la_comunicacion_mediada.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO. (2021marzo). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878>

target="_blank">English, <a

href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_fre"

target="_blank">Français

UNESCO (21 de Abril 2020). Startling digital divides in distance learning emerge. Consultado en:

<https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>

UNIÓN PUEBLA. (28 de Junio 2021). En Puebla se mantendrá estrategia de educación a distancia.

Consultado en: <https://www.unionpuebla.mx/articulo/2021/06/28/educacion/en-puebla-se-mantendra-estrategia-de-educacion-distancia>

Universal, El. (2020, 18 de marzo). Mejores universidades. AliatUniversidades. [El Universal | Mejores Universidades](#)

Viera Torres, Trilce. El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural Universidades, núm. 26, julio-diciembre, 2003, pp. 37-43 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

WALTHER, J.B. (1992): Interpersonal effects in computer-mediated interaction: a relational perspective. Communication Research, 19, 52-90. WALTHER, J.B. (1995): Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time. Organization Science, 6, 186-203.

Watzlawick, P., Helmick, B., Jackson, D.D. (1985). Teoría de la comunicación humana. Herder

Zabala, C., Camacho, H., y Chávez, S. (2013). Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación. TELOS Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales.

Zamudio Gomez, J.G. (2012). Epistemología y educación. Estado de México: RED TERCER MILENIO.

Anexo 1

Instrumento para la recopilación de información mediante entrevista semiestructurada.

A. Entrevista semiestructurada a profesores:

1. ¿Estaba capacitado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para impartir clases antes de la pandemia?
2. Comparado con la presencialidad, ¿en las clases en línea repetía con mayor o menor frecuencia explicaciones, indicaciones y actividades?
3. En cuanto al tiempo de duración de una clase, ¿las clases en línea tenían la misma duración?
4. Cuando da clases en línea, ¿daba las clases de pie, sentado, o alguna otra posición del cuerpo?
5. El ritmo del habla es la sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión de sílabas, acentos y pausas. En el caso de las clases en línea si el internet o la plataforma por medio de la cual transmitía la clase fallaba, podía generar palabras cortadas o aceleración en el ritmo del habla. ¿Cómo afectó la interferencia ya sea del internet o la computadora en el ritmo del diálogo en el aula?
6. ¿Cómo afectó el entendimiento de las ideas de clase la ausencia de postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras?
7. Cuando da clases en línea, ¿hace uso del tono de voz, ya sea elevándolo o atenuándolo, para darle importancia al mensaje que desea transmitir?
8. Cuando da clases en línea, ¿busca enfatizar los mensajes por medio del rostro, las manos o el cuerpo?
9. Cuando da clases en línea, ¿se percata y utiliza miradas, sonrisas, en general gestos faciales para enfatizar algún aspecto de sus mensajes?
10. Durante las clases en línea, ¿el diálogo fue un factor para la adquisición de conocimiento de sus alumnos?
11. ¿Incentiva a sus estudiantes a participar en clases para que éstos construyan su propio conocimiento con base a lo aprendido en clase?
12. Actualmente, ¿los estudiantes retoman contenidos de las clases en línea en su aprendizaje?
13. ¿Notó alguna diferencia entre las clases en línea y las clases presenciales con respecto a la sucesión ordenada de ideas de los estudiantes?
14. ¿Considera la ausencia del lenguaje no verbal como un factor que afecte el proceso de enseñanza?

B. Entrevista semiestructurada a estudiantes

1. ¿Estaba capacitado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para su aprendizaje antes de la pandemia?
2. Comparado con la presencialidad, ¿en las clases en línea necesitó que el profesor repitiera con mayor frecuencia explicaciones, indicaciones y actividades?
3. El ritmo del habla es la sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión de sílabas, acentos y pausas. En el caso de las clases en línea si el internet o la plataforma por medio de la cual transmitía la clase fallaba, podía generar palabras cortadas o aceleración en el ritmo del habla. ¿Cómo afectó la interferencia ya sea del internet o la computadora en el ritmo del diálogo en el aula?
4. ¿Cómo afectó el entendimiento de las ideas de clase la ausencia de postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras?
5. Cuando asistía a clases en línea, ¿enciende su cámara y cuál es la razón por la cual la prende o no?
6. Cuando asiste a clases en línea, ¿influye el tono de voz que utiliza el profesor en clase, ya sea elevándolo o atenuándolo, para el entendimiento del mensaje?
7. Cuando asiste a clases en línea, ¿presta atención a las miradas, sonrisas y en general gestos faciales del profesor?
8. ¿Los gestos faciales influyen en el entendimiento de lo impartido en clase?
9. ¿El diálogo en línea permitía la construcción del conocimiento en clase?
10. ¿Cuál era la razón por la cual las clases en línea no permitían el diálogo en línea?
11. ¿Cuando participaba en clases en línea recurría a conocimientos previos y experiencias vividas vinculándolas a los nuevos aprendizajes en clase?
12. Actualmente, ¿lo aprendido en las clases en línea lo utilizas para la adquisición de nuevo conocimiento?
13. ¿El profesor(a) incentivó la participación en clases para que estructurara su propio conocimiento con base a lo aprendido en clase?
14. ¿Considera la ausencia del lenguaje no verbal un factor que afecte el proceso de aprendizaje?

Anexo 2

Tabla 5

Tabla de categorías

	Categorías	Aspecto	Definición Watzlawick (1985) Aubert, García y Racionero (2009)	Ítems
Medio o contexto Comunicación mediada por la tecnología digital (educación remota de emergencia)	Aprendizaje significativo en línea	Creación de sentido	Significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros.	Entrevista a profesores: 10. Durante las clases en línea, ¿el diálogo fue un factor para la adquisición de conocimiento de sus alumnos? 12. Actualmente, ¿los estudiantes retoman contenidos de las clases en línea en su aprendizaje?
		Transformación	Plano desde donde se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto.	Entrevista a estudiantes: 9. ¿El diálogo en línea permitía la construcción del conocimiento en clase? 11. ¿Cuando participaba en clases en línea recurría a conocimientos previos y experiencias vividas vinculándolas a los nuevos aprendizajes en clase? 12. Actualmente, ¿lo aprendido en las clases en línea lo utilizas para la adquisición de nuevo conocimiento?
				Entrevista a profesores: 1. ¿Estaba capacitado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para impartir clases antes de la pandemia? Entrevista a estudiantes: 1. ¿Estaba capacitado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para su aprendizaje antes de la pandemia?

		Diálogo igualitario	Se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas.	Entrevista a profesores: 11. ¿Incentiva a sus estudiantes a participar en clases para que éstos construyan su propio conocimiento con base a lo aprendido en clase?
				Entrevista a estudiantes: 13. ¿El profesor(a) incentivó la participación en clases para que estructurara su propio conocimiento con base a lo aprendido en clase?
		Solidaridad	En la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta.	Entrevista a estudiantes: 10. ¿Cuál era la razón por la cual las clases en línea no permitían el diálogo en línea?
	Organización del tiempo	Referida al orden en que se da lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización en que está estructurada la clase, el orden en que se dan las actividades. Las secuencias de comunicación son el material insuperable de un proceso cuyo orden e interrelaciones se dan a lo largo del tiempo.	Entrevista a profesores: 3. En cuanto al tiempo de duración de una clase, ¿las clases en línea tenían la misma duración?	
Lenguaje digital	Mensaje en palabras	El mensaje es cualquier unidad comunicacional singular, es decir, el aspecto referencial de la comunicación o el contenido del mensaje.	Entrevista a profesores: 6. ¿Cómo afectó el entendimiento de las ideas de clase la ausencia de postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras?	

				Entrevista a estudiantes: 4. ¿Cómo afectó el entendimiento de las ideas de clase la ausencia de postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras?
		Silencio	Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje, influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican.	Entrevista a profesores: 14. ¿Considera la ausencia del lenguaje no verbal como un factor que afecte el proceso de enseñanza?
				Entrevista a estudiantes: 5. Cuando asistía a clases en línea, ¿enciende su cámara y cuál es la razón por la cual la prende o no? 14. ¿Considera la ausencia del lenguaje no verbal un factor que afecte el proceso de aprendizaje?
	Comunicación analógica	Postura	Manera en que está colocado el cuerpo o una parte del cuerpo de una persona. Actitud que alguien adopta respecto de algún asunto.	Entrevista a profesores: 4. Cuando da clases en línea, ¿daba las clases de pie, sentado, o alguna otra posición del cuerpo?
		Gestos	Movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan afectos o se transmiten mensajes.	Entrevista a profesores: 8. Cuando da clases en línea, ¿busca enfatizar los mensajes por medio del rostro, las manos o el cuerpo?
		Expresión facial	Expresión del rostro que demuestra tristeza, alegría, miedo, atracción o rechazo.	Entrevista a profesores: 9. Cuando da clases en línea, ¿se percata y utiliza miradas, sonrisas, en general gestos faciales para enfatizar algún aspecto de sus mensajes?

			<p>Entrevista a estudiantes:</p> <p>7. Cuando asiste a clases en línea, ¿presta atención a las miradas, sonrisas y en general gestos faciales del profesor?</p> <p>8. ¿Los gestos faciales influyen en el entendimiento de lo impartido en clase?</p>
		La inflexión de la voz	<p>Elevación o atenuación que se hace con la voz, quebrándola o pasando de un tono a otro.</p> <p>Entrevista a profesores:</p> <p>7. Cuando da clases en línea, ¿hace uso del tono de voz, ya sea elevándolo o atenuándolo, para darle importancia al mensaje que desea transmitir?</p> <p>Entrevista a estudiantes:</p> <p>6. Cuando asiste a clases en línea, ¿influye el tono de voz que utiliza el profesor en clase, ya sea elevándolo o atenuándolo, para el entendimiento del mensaje?</p>
		La secuencia	<p>Continuidad del mensaje, serie o sucesión ordenada del mensaje que guarda una relación intrínseca.</p> <p>Entrevista a profesores:</p> <p>13. ¿Notó alguna diferencia entre las clases en línea y las clases presenciales con respecto a la sucesión ordenada de ideas de los estudiantes?</p>
		El ritmo	<p>Sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión regular de sílabas, acentos y pausas en el enunciado.</p> <p>Entrevista a profesores:</p> <p>5. El ritmo del habla es la sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión de sílabas, acentos y pausas. En el caso de las clases en línea si el internet o la plataforma por medio de la cual transmitía la clase fallaba, podía generar palabras cortadas o aceleración en el ritmo del habla. ¿Cómo afectó la interferencia ya sea del internet o la computadora en el ritmo del diálogo en el aula?</p> <p>Entrevista a estudiantes:</p> <p>3. El ritmo del habla es la sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión de sílabas, acentos y pausas. En el caso de las</p>

				clases en línea si el internet o la plataforma por medio de la cual transmitía la clase fallaba, podía generar palabras cortadas o aceleración en el ritmo del habla. ¿Cómo afectó la interferencia ya sea del internet o la computadora en el ritmo del diálogo en el aula?
		Cadencia de las palabras mismas	Ritmo o repetición de palabras que se suceden con cierta regularidad.	Entrevista a profesores: 2. Comparado con la presencialidad, ¿en las clases en línea repetía con mayor o menor frecuencia explicaciones, indicaciones y actividades?
				Entrevista a estudiantes: 2. Comparado con la presencialidad, ¿en las clases en línea necesitó que el profesor repitiera con mayor frecuencia explicaciones, indicaciones y actividades?

Nota: Elaboración propia. Las categorías y definiciones provienen del trabajo de Watzlawick, P., Helmick,

B., Jackson, D.D., (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder y Aubert, A., García, C., Racionero,

S. (2009). El aprendizaje dialógico, *Cultura y Educación*, 21:2, 129-139, DOI:

10.1174/113564009788345826

Anexo 3

Tabla 6

Rúbrica de observación con escala de Likert

<p>Clase:</p> <p>Conversatorio filosófico FFyL BUAP</p> <p>Materia:</p> <p>La didáctica filosófica. Experiencias en el nivel de licenciatura</p> <p>Mesa 4 (Mariana Marín Ibarra, Xóchitl Arteaga Villamil, Dulce María Cabrera, Laura Pinto Araujo).</p>	<p>Semestre:</p> <p>Primavera 2023</p>	<p>Fecha y hora:</p> <p>Jueves 11 de mayo de 2023</p> <p>14:00 – 16:00</p>
Categoría	Aspecto o dimensión	Escala de Likert
<p>Relación dialógica</p>	<p>Diálogo igualitario</p>	<p>Excelente</p>
	<p>Diálogo abierto</p>	<p>Muy bueno</p>
	<p>Creación de sentido</p>	<p>Muy bueno</p>
	<p>Organización del tiempo</p>	<p>Bueno</p>
<p>Dinámica del uso de la plataforma</p>	<p>Permitir visualizar a los miembros.</p>	<p>Bueno</p>
	<p>Uso de mensajes escritos.</p>	<p>Bueno</p>

Lenguaje digital	Mensaje: Palabras y/o silencio	Muy bueno
Comunicación analógica	Postura	Bueno
	Gestos	Bueno
	Expresión facial	Suficiente
	Inflexión de la voz	Suficiente
	Secuencia	Bueno
	Ritmo	Suficiente
	Cadencia de las palabras mismas	Bueno
Interpretación	Posibilidad de rectificar lo aprendido con el profesor.	Insuficiente
	El sentido de importancia que se le da a lo aprendido.	Muy bueno
Ambiente de aprendizaje en línea	Un lugar propicio para el estudio donde se encuentren los alumnos y los profesores, aunque separados, se sientan cómodos para compartir sus ideas y dialogar.	Excelente
Pérdida del lenguaje no verbal	Los gestos son parte esencial de la comunicación. La expresión de la cara, el tono de voz y la mirada acompañan al mensaje para darle una intencionalidad y con ello un mejor entendimiento del mensaje.	Suficiente

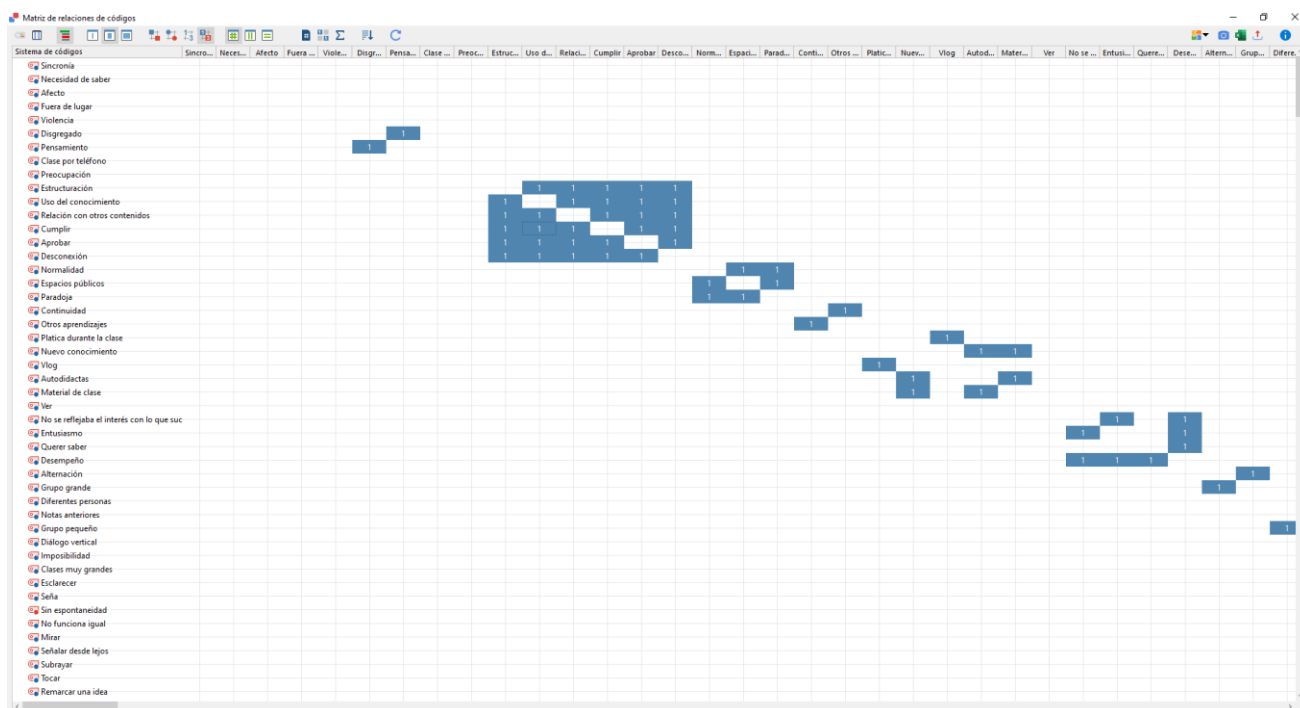
Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia para la Licenciatura en Filosofía de la BUAP	La retroalimentación permite que el profesor adapte las clases a las necesidades del estudiante.	Suficiente
	Esto disminuye el sentimiento de soledad, pero requiere de la participación, el compromiso y el diálogo por parte de los estudiantes.	Excelente

Nota: Elaboración propia.

Anexo 4: matriz de relaciones de códigos

Figure 14

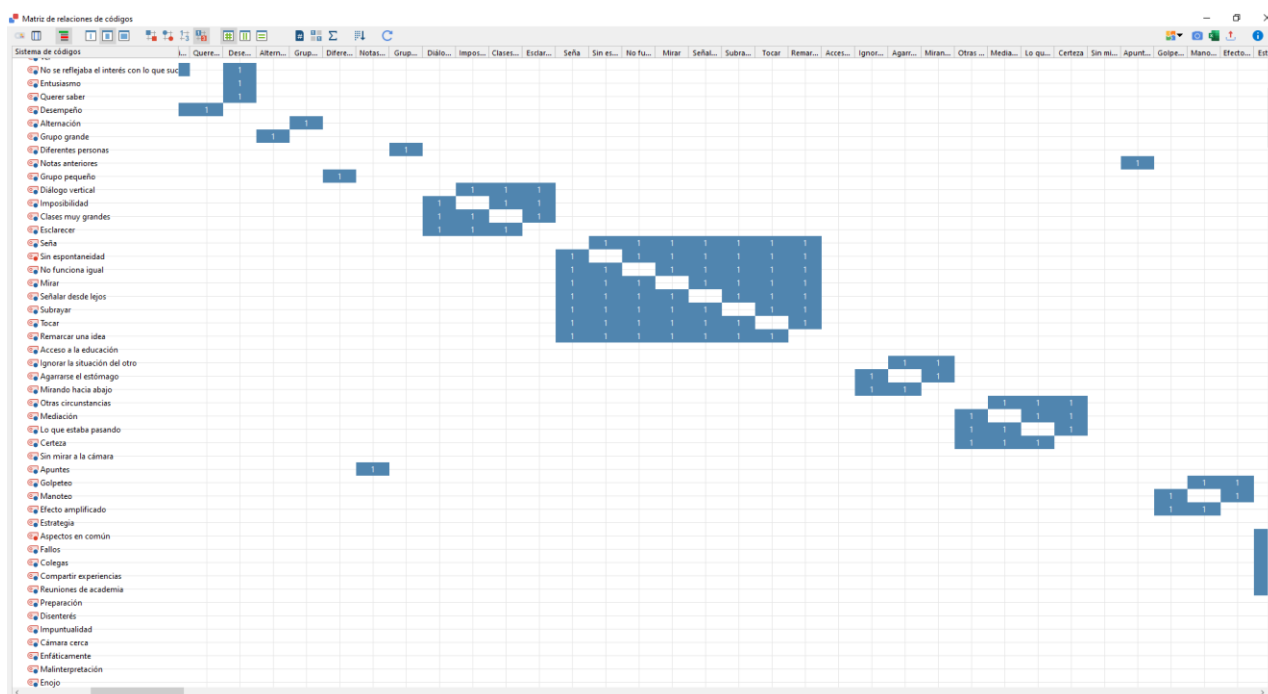
Esquina superior derecha de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia.

Figure 15

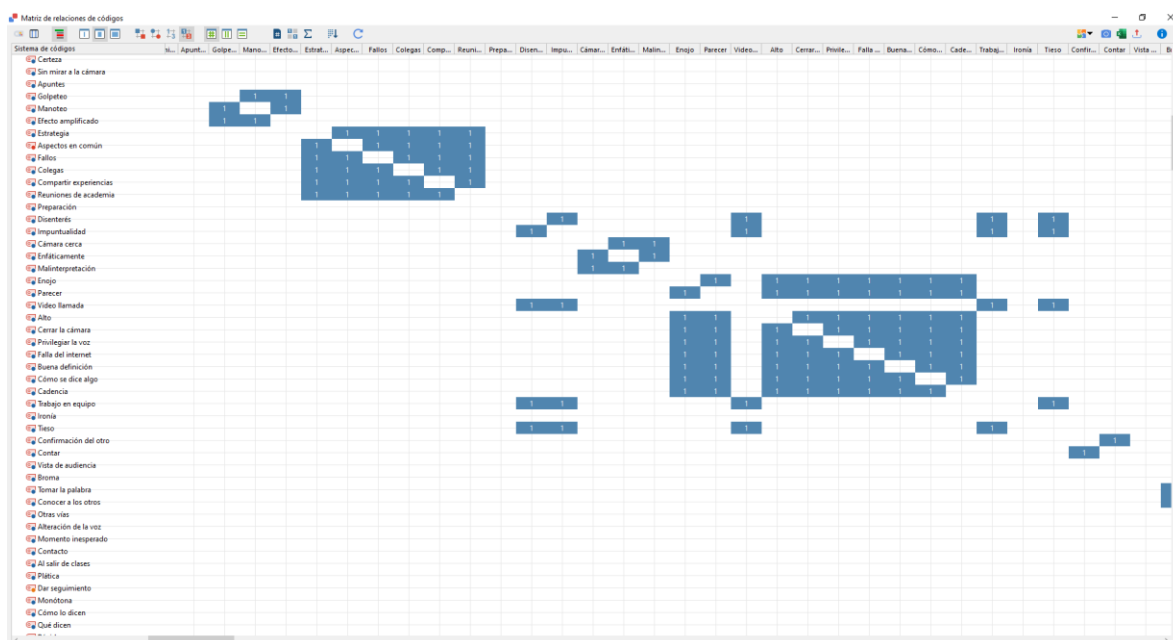
Segunda foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme va descendiendo la tabla y se desplaza a la derecha se puede ver el patrón que se va visualizando en las siguientes fotos.

Figure 16

Tercera foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia.

Figure 17

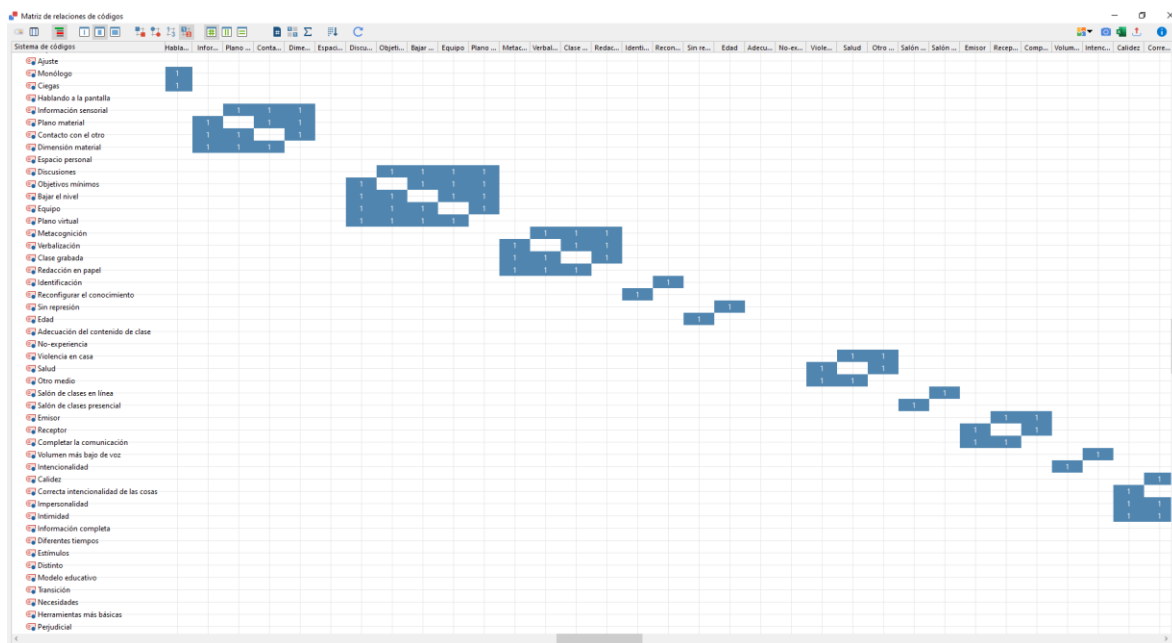
Cuarta foto de la matriz de relaciones de códigos

The screenshot shows a software window titled "Matriz de relaciones de códigos". The interface includes a menu bar with options like "Mome...", "Alcanza", "Acad...", "Fund...", "Razón", "Estruc...", "Gestos", "Entre...", "Paren...", "Sin di...", "Actual...", "Irrele...", "Sesio...", "Auton...", "Estim...", "Más tr...", "Más L...", "Síntes...", "Elabo...", "Enjun...", "Clase...", "Defa...", "Pesades", "Recor...", "Curso...", "Meno...", "Disco...", "Deser...", "Recop...", "Mism...", "Sin ac...", "Apre...", "Int...". On the left side, there is a list of codes with checkboxes, such as "Sentirse en compañía", "Tiempo de trabajo", "Ambiente de estudio", "Artificial", "Teléfono descompuesto", "Forzado", "Movilidad a en línea", "Buena redacción", "Momento crítico", "Alcanza", "Académico", "Fundamental", "Razón", "Estructura de un comentario", "Gestos", "Entre pares", "Parentesis de escape", "Sin diálogo", "Actualidad", "Irrelevante", "Sesión sincrónica", "Autonomía", "Estimulo de afirmación", "Más trabajo", "Más lecturas", "Síntesis del argumento", "Elaboración del argumento", "Españoles", "Clase social", "Defasada", "Pesades", "Recursos para la divulgación de la filosofía", "Curso virtual", "Menor carga de materias", "Discontinuo", "Deserción escolar", "Itinerarios", "Mismo nivel de trabajo", "Sin acceso a tecnologías", "Aprendizaje informal", "Interacción", "Echeo el horizonte", "Apoyo virtual", "Redondear el aprendizaje", "Sin apuntes", "Almacenamiento de la clase", and "Entorno". The main area is a grid where blue squares indicate relationships between these codes. The pattern of blue squares is sparse and scattered across the grid, with some clusters and some isolated squares.

Nota: Elaboración propia. Conforme va descendiendo la tabla y se desplaza a la derecha se puede ver el siguiente patrón.

Figure 18

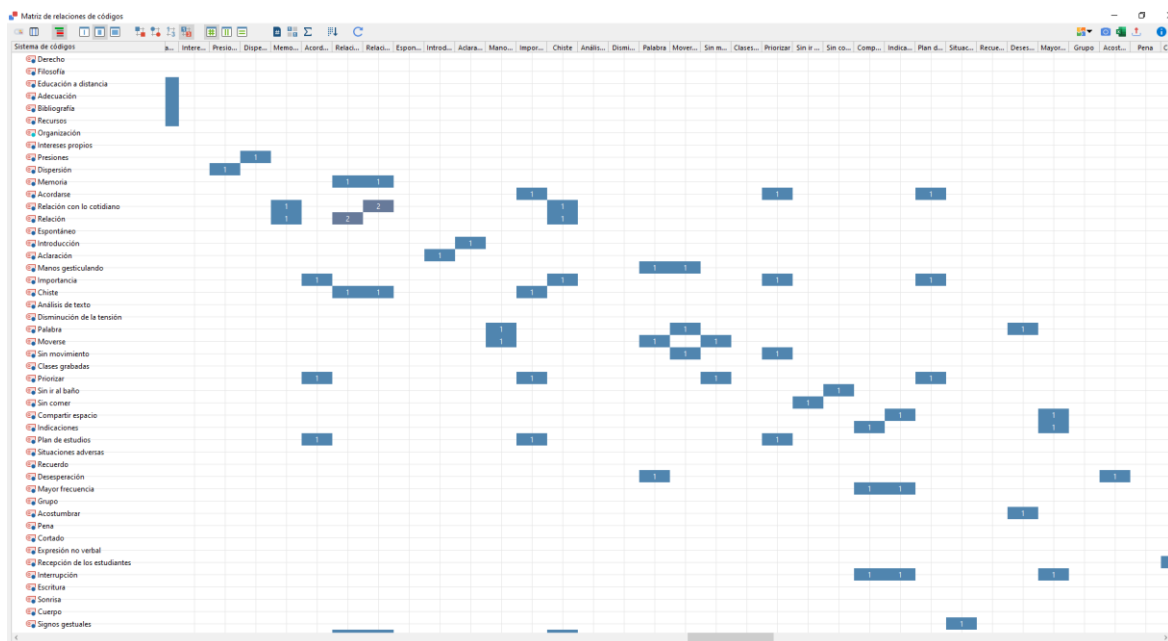
Quinta foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme va descendiendo la tabla y se desplaza a la derecha se puede ver el siguiente patrón.

Figure 19

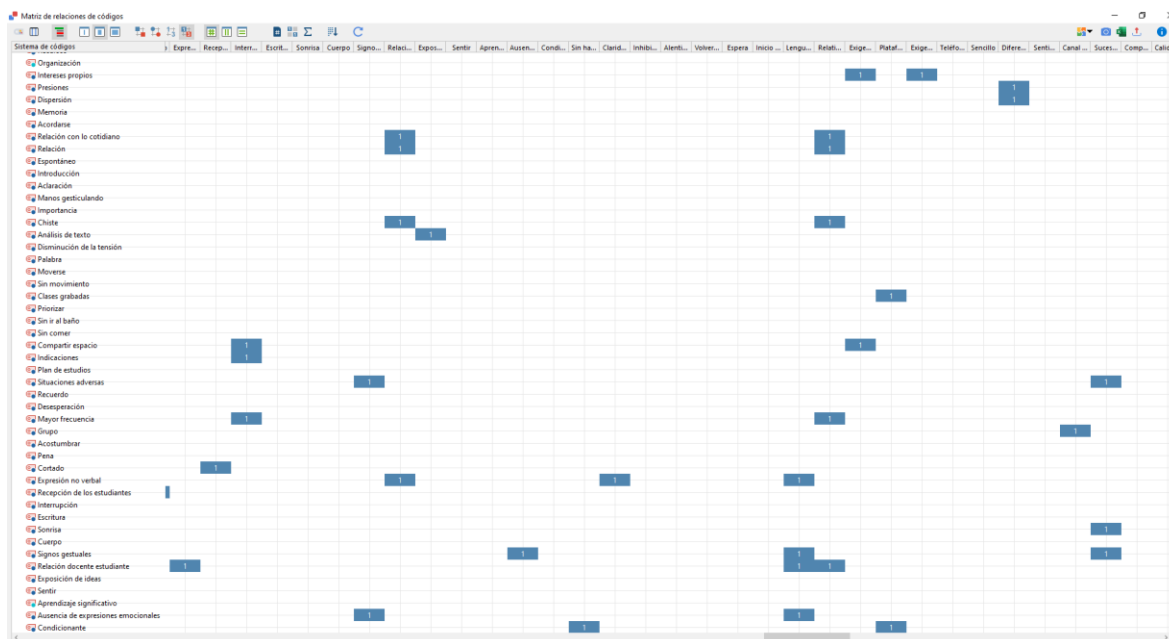
Sexta foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Al atravesar la mitad de la matriz se va disgregando el patrón.

Figure 20

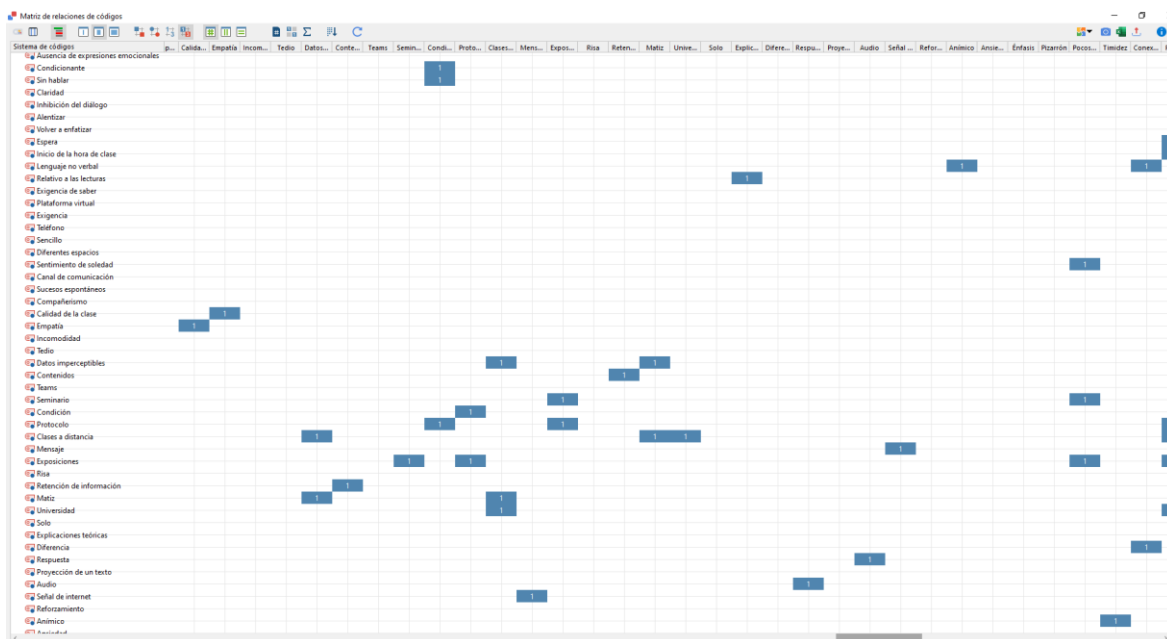
Séptima foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme nos acercamos a la esquina inferior izquierda ya no hay tanta frecuencia de intersección.

Figure 21

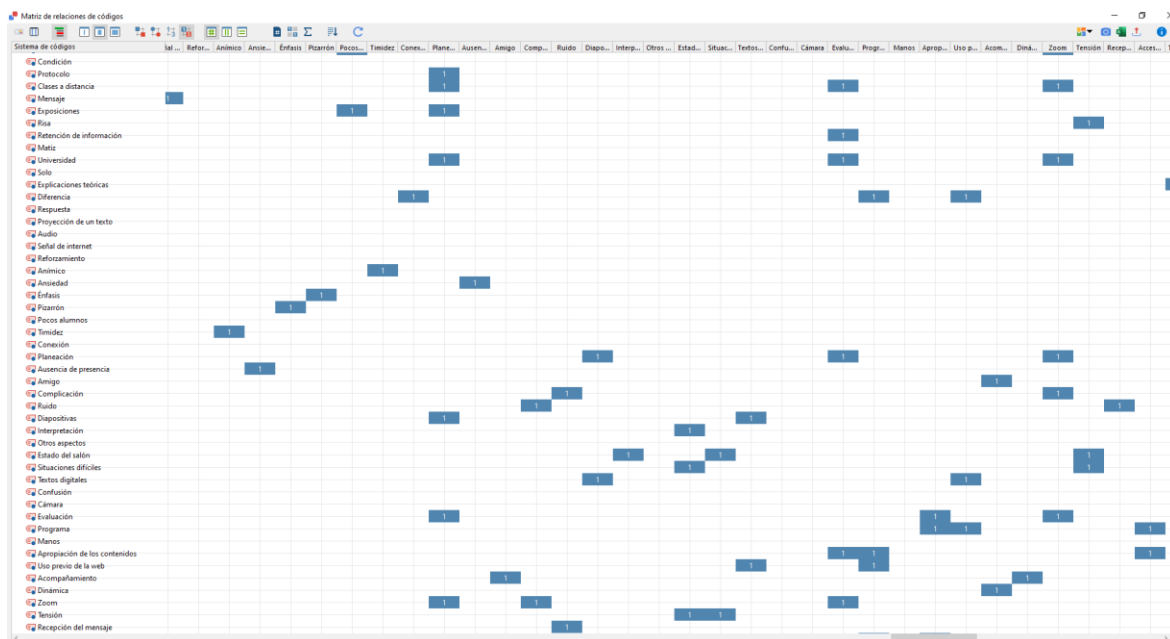
Octava foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme nos acercamos a la esquina inferior izquierda ya no hay tanta frecuencia de intersección.

Figure 22

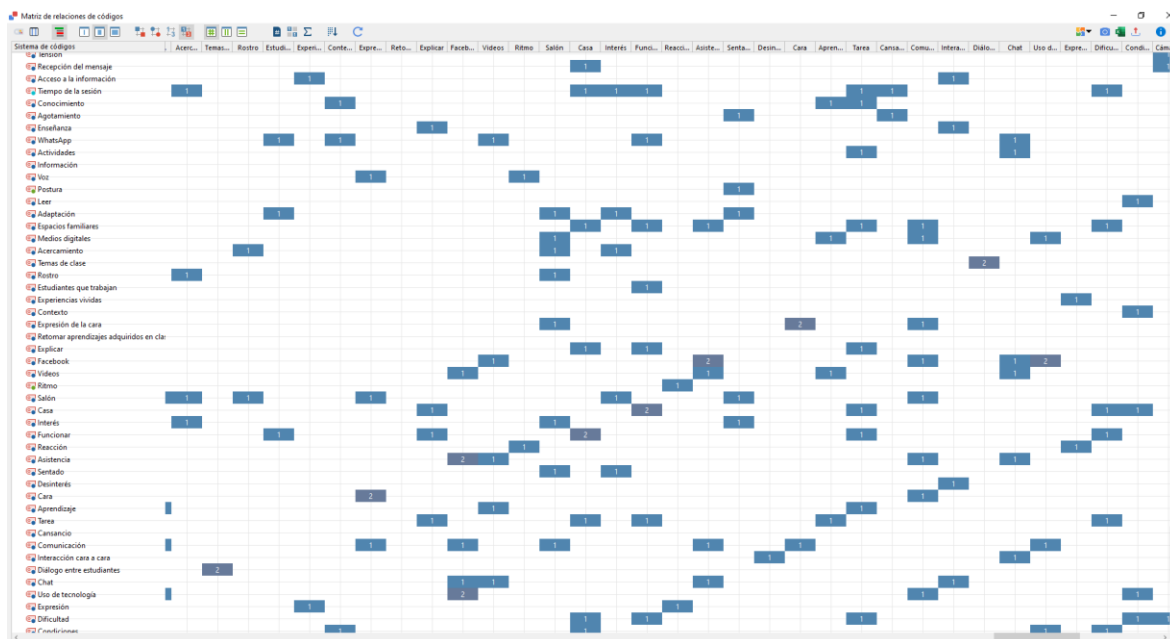
Novena foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme nos acercamos a la esquina inferior izquierda ya no hay tanta frecuencia de intersección.

Figure 23

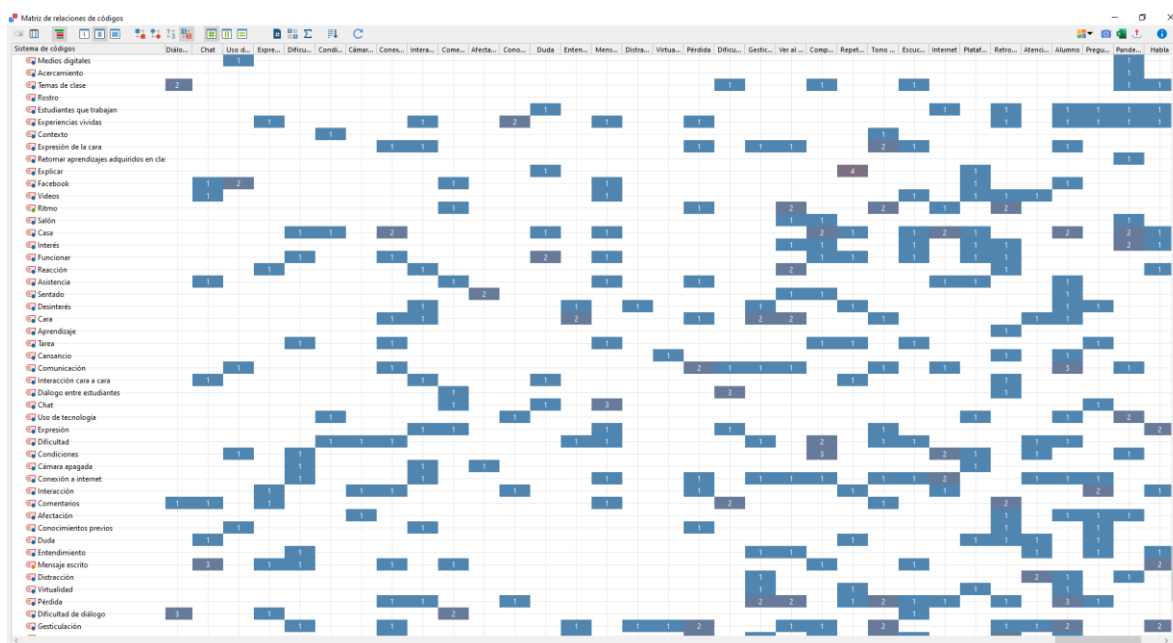
Décima foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme nos acercamos a la esquina inferior izquierda existen muchas más intersecciones, pero sin un patrón visible.

Figure 24

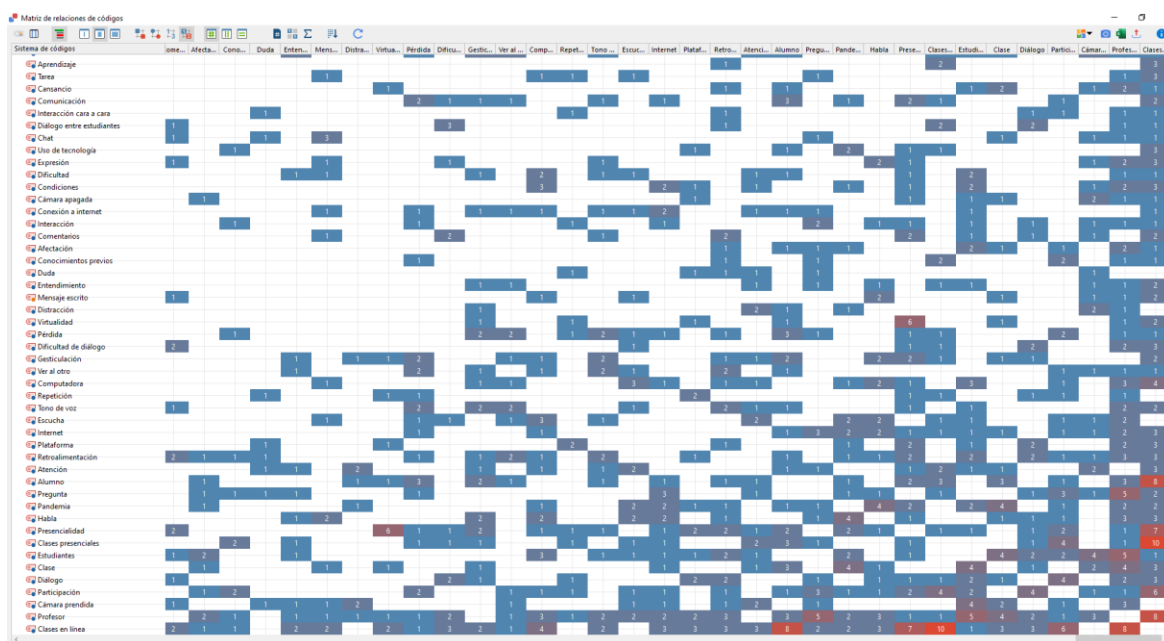
Onceava foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. Conforme nos acercamos a la esquina inferior izquierda existen muchas más intersecciones, pero sin un patrón visible.

Figure 25

Doceava foto de la matriz de relaciones de códigos



Nota: Elaboración propia. La esquina inferior izquierda muestra las siguientes intersecciones. Aquellas de color violeta, carmín y rojo son las de mayor intersección.

Tabla 7

Rúbrica de observación participante

Clase: Materia:	Semestre:	Fecha y hora:
Categoría	Aspecto o dimensión	Descripción
Relación dialógica	Diálogo igualitario	
	Creación de sentido	
	Organización del tiempo	
Lenguaje digital	Mensaje: Palabras y/o silencio	
Comunicación analógica	Postura	
	Gestos	
	Expresión facial	
	Inflexión de la voz	

	Secuencia	
	Ritmo	
	Cadencia de las palabras mismas	

Nota: Elaboración propia. Las categorías provienen del trabajo de Watzlawick, P., Helmick, B., Jackson,

D.D., (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder