



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Doctorado en Educación Multimodal

**Integración de la Multimodalidad en las Prácticas Pedagógicas
Postpandemia: Análisis, Reflexión e Intervención en la Academia de
Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit**

**Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctora en educación multimodal**

Presenta:

Nadia Sarahi Uribe Olivares

Dirigido por:

Dra. Magda Concepción Morales Barrera

Co- directora de Tesis

Dra. Dulce María Cabrera Hernández

Querétaro, Qro.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Doctorado en Educación Multimodal

Integración de la Multimodalidad en las Prácticas Pedagógicas Postpandemia:
Análisis, Reflexión e Intervención en la Academia de Gestión Educativa de la
Universidad Autónoma de Nayarit

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctora en educación multimodal

Presenta:

Nadia Sarahi Uribe Olivares

Dirigido por:

Dra. Magda Concepción Morales Barrera

Co- directora de Tesis

Dra. Dulce María Cabrera Hernández

SINODALES

Dra. Magda Concepción Morales Barrera

Presidente

Dra. Dulce María Cabrera Hernández

Secretario

Dra. Leticia Pons Bonals

Vocal

Dr. René Montero Vargas

Suplente

Dra. Anahí Isabel Arellano Vega

Suplente

Centro Universitario

Querétaro, Qro. Abril 2025

DEDICATORIAS

Se lo dedico al tiempo, testigo silencioso de mis momentos, por regalarme segundos junto a quienes amo. Se lo dedico a la memoria y al pensamiento, brújulas que nos guían y nos revelan, con crudeza y ternura, nuestra propia fragilidad y fortaleza.

Se lo dedico a mis padres, porque sin ellos soy nada, pero aprendo a serlo todo. Ellos me enseñaron a ser terca, fuerte y resiliente, incluso cuando el camino exige lágrimas. Cande y Ana, son el reflejo de ese amor inquebrantable.

Se lo dedico a mis hermanas, distintas como el agua y el aceite, pero unidas por lazos más fuertes que cualquier diferencia. A mis sobrinos, que son semillas de un futuro mejor. A mi mejor amiga, Janeth que fue refugio constante.

Se lo dedico al calor de las mascotas, que absorbieron mis lágrimas, mi ansiedad y también mi risa.

Se lo dedico a mi familia, pequeña pero inquebrantable, tejida por un amor que no conoce grietas. Y se lo dedico a todas mis versiones: a la Nadia del pasado, que soñaba sin miedo; a la del presente, que duda, pero persiste; y a la del futuro, que espera con los brazos abiertos. A cada una, que supo lo que cuesta llegar hasta aquí y valora, con orgullo y humildad, cada paso dado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a los que me acompañaron al realizar esta etapa de formación.

A la Universidad Autónoma de Querétaro, a sus directores, coordinadores de investigación y posgrado, y docentes del programa en educación multimodal, por sus generosas contribuciones, opiniones y perspectivas que enriquecieron este proyecto.

Un agradecimiento especial a mi asesora de tesis, la Dra. Magda Concepción Morales Barrera, cuya paciencia, guía y apoyo constante fueron fundamentales en mi proceso de investigación, especialmente en esos momentos en los que el camino parecía difícil de continuar. A mi sínodo, cuyas valiosas opiniones y observaciones enriquecieron este trabajo. Agradezco profundamente el tiempo, la dedicación y la sabiduría que compartieron para guiar este proceso. Su rigor académico y sus aportaciones han sido fundamentales en todos los sentidos para mí.

Extiendo mi gratitud a la Dra. Teresa Ordaz, coordinadora del programa, por su invaluable acompañamiento durante mi trayectoria académica, así como a la Facultad de Psicología por su respaldo institucional.

A la Universidad Autónoma de Nayarit, en particular a la Secretaría Académica, por generar las condiciones necesarias para mi formación. Así como a mis compañeros de trabajo que a su forma fueron un apoyo. A la Unidad Académica de Educación y Humanidades, al programa de Ciencias de la Educación y a la Academia de Gestión Educativa, por su apoyo y colaboración.

A mis jefas Norma, Maritza, Sofí y Carmen, por brindarme el espacio, la motivación y la confianza para seguir adelante, y ver una semilla donde yo solo veía tierra árida, dando espacio para poder florecer, cada apóyame a su forma. Gracias.

Finalmente, a las Becas derivadas del Patronato Administrador del Impuesto Especial Destinado a la UAN, por el apoyo que facilitó mi dedicación a este proyecto.

CONTENIDO

DEDICATORIAS	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: LA PANDEMIA COMO MOMENTO HISTÓRICO PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN	18
1.1 Efectos de la pandemia COVID-19 en los procesos educativos	18
1.2 El Contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit	23
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	28
2.1 Estado del Arte	28
2.1.1. Efectos de la Pandemia SARS-COV 19 en los escenarios institucionales y en las experiencias docentes	29
2.1.2. Reflexiones colegiadas para la modificación de las prácticas pedagógicas	38
2.2 Conceptos Eje	42
2.2.1 Experiencias docentes	42
2.2.2 Práctica pedagógica	44
2.2.3 Estrategias didácticas	45
2.2.4 Reflexión colegiada	47
2.2.5 La multimodalidad como espacio para la reflexión colegiada	48
CAPÍTULO III. RUTA METODOLÓGICA	50
3.1 Paradigma de Investigación	50
3.2 Enfoque Metodológico	50
3.3 Marco Metodológico: Investigación-Acción (I-A)	51
3.3.1 Características de la Investigación-Acción	52
3.3.2 Fases de la Investigación-Acción	52

3.3.3 Técnicas de Recolección de Información	52
3.3.4 Participantes	53
3.5 Ética para el Cuidado de la Participación	53
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	54
4.1. Diseño Metodológico del Diagnóstico	54
4.2. Proceso de Análisis de la Información	55
4.2.1. Categorías Iniciales del Análisis	55
4.2.1. Categorías Iniciales del Análisis:	58
4.3. Resultados del Diagnóstico	58
4.4 Segundo Momento: Aproximación a las experiencias y perspectivas de los líderes educativos	62
4. 5 Orientaciones del Diagnóstico para el Diseño de la Intervención	63
CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN	68
5.1. Descripción del taller de diseño instruccional	68
5.1.1. Objetivos del Taller	69
5.1.2. Estructura general del taller	69
5.2. Implementación del Taller	70
5.2.1. Participantes	71
5.2.2. Desarrollo del Taller	71
5.3. Resultados del Taller	72
VI. RESULTADOS	79
Transformaciones en las prácticas pedagógicas	79
Las prácticas pedagógicas	81
Perspectivas Institucionales y Desafíos Pendientes	84
Discusiones	84
CONCLUSIONES	88
REFERENCIAS	91
ANEXOS	102
ANEXO 1. Ejemplo de la planeación del taller	102
ANEXO 2. Diseño instruccional. Resultado del taller	107
ANEXO 3. Modelo de Matriz de Integración de Tecnología (Winkelmann, 2020)	129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones Institucionales de capacitación docente para atender las necesidades formativas emergentes por la pandemia	26
---	-----------

Tabla 2. Categorías	¡Error! Marcador no definido.
----------------------------	--------------------------------------

Tabla 3. Categorías en relación con la fundamentación teórica	¡Error! Marcador no definido.
--	--------------------------------------

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1	66
----------------------	-----------

RESUMEN

En esta investigación-intervención se analizó la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit a partir de la incorporación de elementos multimodales durante y después de la pandemia de COVID-19. Utilizando una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, se exploraron las experiencias y reflexiones de los docentes a través de grupos focales y entrevistas con autoridades institucionales, a partir de lo cual se diseñó e implementó una intervención en forma de taller para fomentar la reflexión colegiada y mejorar las competencias digitales de los docentes, reforzando la multimodalidad como base de sus prácticas pedagógicas. Los resultados indican una rápida adaptación a las tecnologías educativas, pero también destacan desafíos como la inequidad en el acceso tecnológico y la necesidad de formación continua. A partir de estos resultados, se subraya la importancia de integrar las lecciones aprendidas durante la pandemia en los procesos pedagógicos y didácticos a largo plazo, enfatizando la necesidad de un nuevo paradigma educativo que sea más resiliente, equitativo y adaptado a las necesidades del siglo XXI.

ABSTRACT

In this research-intervention, the transformation of pedagogical practices among teachers at the Autonomous University of Nayarit during and after the COVID-19 pandemic was analyzed. Using a qualitative methodology based on action research, the experiences and reflections of teachers were explored through focus groups and interviews with institutional authorities. An intervention in the form of a workshop was implemented to foster collaborative reflection and enhance the digital competencies of the teaching staff. The results indicate a rapid adaptation to educational technologies, but they also highlight challenges such as inequities in technological access and the need for ongoing training. Based on the analysis of the findings, the importance of integrating the lessons learned during the pandemic into long-term pedagogical and didactic processes is emphasized, underscoring the need for a new educational paradigm that is more resilient, equitable, and adapted to the needs of the 21st century.

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria generada por la pandemia de COVID-19 produjo cambios mundiales en distintos ámbitos de la vida humana y social, transformando aspectos políticos, económicos y culturales. El ámbito educativo no fue la excepción, las múltiples afectaciones sufridas tanto en el macro contexto mencionado como en los contextos locales y en las condiciones personales de los actores educativos derivaron, en un primer momento, en el cierre masivo de las instituciones educativas de diferentes niveles y, aunado a ello, en la necesidad de reconfigurar sus aproximaciones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dando lugar a la implementación de nuevas formas y prácticas pedagógicas desarrolladas en espacios virtuales y distancia.

La transición de la educación presencial a las modalidades desarrolladas mediante canales de comunicación que no eran habituales para la mayoría de los docentes y estudiantes, generó varias problemáticas, relacionadas con diferentes condiciones, entre las que destacan: las competencias digitales docentes, el acceso a dispositivos para la comunicación digital y a internet, la diversidad en los procesos y resultados de aprendizaje, entre otras, que se hicieron más evidentes conforme pasó el tiempo de confinamiento.

La comprensión y atención a estas problemáticas se produjo de maneras diversificadas, de acuerdo con distintos marcos institucionales e incluso desde iniciativas personales de los actores involucrados. Sin embargo, al menos al principio, un común denominador de las acciones desarrolladas fue la carencia de fundamentación y sistematización, es decir, en su mayoría se desarrollaron por ensayo y error, ante la urgencia de las respuestas requeridas para poder garantizar la continuidad educativa.

De acuerdo con estos planteamientos, la enseñanza remota resultante de la pandemia se caracterizó, por un lado, por la improvisación (Hodge et al., 2020;

Cobo, 2020), es decir, no se diseñó ni implementó con base en estrategias y procesos sistemáticos, más bien se desarrollaron acciones reactivas a las condiciones y necesidades que fueron presentándose; por otro lado, en muchos casos únicamente se trasladó la didáctica de la educación presencial a los espacios virtuales; es decir, se cambió el escenario del aula a escenarios en el ciberespacio, pero no se planificó el cambio o se hizo de manera limitada y, en muchos casos, tampoco hubo una adecuación de los contenidos y de las estrategias de enseñanza.

En el contexto de estos cambios, con sus condiciones y retos, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se enfrentó a las necesidades y demandas resultantes del cese de labores presenciales, que afectó tanto sus procesos administrativos como académicos. Las instituciones de educación superior (IES) en México compartieron carencias generales, como la falta de lineamientos para desarrollar las distintas actividades en modalidades no presenciales, infraestructura tecnológica insuficiente, condiciones limitadas de los distintos miembros de la comunidad institucional para acceder a los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus funciones, así como falta o deficiencias en las competencias digitales requeridas para poder hacer uso eficiente de esos recursos en el desarrollo de sus actividades académicas y administrativas, entre otras.

En ese escenario de emergencia, que dio lugar a la necesidad de tomar decisiones e improvisar acciones, se produjeron múltiples cambios, a partir de vivencias institucionales y personales diversas desde las que, en algunos casos, se resignificó el papel de los actores educativos (principalmente docentes y estudiantes), se desarrollaron nuevas prácticas y relaciones pedagógicas y se diseñaron estrategias didácticas que no era posible pensar desde los espacios presenciales, pero que contienen un fuerte potencial para la reconfiguración de los procesos educativos, independientemente de la modalidad en que se desarrollan.

De acuerdo con lo planteado, se pueden observar dos desafíos para las instituciones educativas: el primero de ellos consiste en identificar, ordenar y

analizar la información relacionada con las vivencias y prácticas docentes durante la pandemia, esto genera conocimiento sistemático sobre qué cambió, cómo cambió y por qué cambió el quehacer docente; distintas instituciones e investigadores han asumido este desafío, lo que se prueba en el cúmulo de publicaciones en torno a las vivencias y prácticas docentes en tiempos de pandemia. El segundo desafío estriba en identificar los cambios pedagógicos y didácticos que, aunque fueron resultado de la emergencia, aportan elementos importantes para reconfigurar los sentidos y prácticas docentes en escenarios presenciales, para trabajar en su consolidación.

En este proyecto de investigación-intervención, realizado en el contexto de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la UAN, se reconoce la importancia de atender ambos desafíos. En un primer momento, porque en este contexto institucional aún prevalece la escasez de información documentada sistemáticamente sobre las prácticas docentes desarrolladas durante la pandemia y, particularmente, sobre las transformaciones pedagógicas y didácticas que se produjeron; estas lagunas de conocimiento configuran un área de oportunidad para investigar y producir el conocimiento que falta. En un segundo momento, porque se considera importante generar procesos de reflexión colegiada que posibiliten el reconocimiento y consolidación de esas transformaciones en el retorno a los espacios presenciales, que trajo sus propias demandas y retos.

Este proyecto fue relevante porque permitió conocer, a través de los docentes universitarios, cómo cambiaron sus métodos de enseñanza durante la pandemia. Estos cambios son importantes porque ayudan a superar la división entre la educación presencial y la virtual, integrando más recursos digitales y estrategias variadas en las clases presenciales.

La virtualidad es entendida, en el contexto de este trabajo, como el uso de plataformas y herramientas tecnológicas para mediar procesos educativos (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2014), mientras que la multimodalidad implica la integración de múltiples plataformas y espacios educativos, así como de múltiples modos de representación de información más allá del texto escrito, como imágenes, gráficos, audio, video.

Explorar estos cambios en las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión colegiada, permitió identificar los puntos de contraste con las prácticas actuales y las previas. Autores como Bozkurt, Karakaya y Turk (2022) expresan que este discurso, generado de manera colectiva entre pares, da la pauta para conocer las posibilidades de nuevas prácticas a partir de los desafíos enfrentados. De esta manera, se reconoce la reflexión colegiada como base para repensar y transformar los procesos académicos en el contexto de la postpandemia.

A partir de lo anterior, la reflexión colegiada se volvió el punto de encuentro donde se dialogaron las transformaciones en las prácticas pedagógicas, lo que permitió identificar aprendizajes adquiridos en el proceso de responder a las nuevas condiciones generadas por la emergencia sanitaria; sin embargo, esto lleva a la pregunta: ¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas generados durante la pandemia que tuvieron el potencial de mantenerse en la educación universitaria presencial? Esta pregunta se pone en contraste con la idea de que muchas de las adaptaciones a las prácticas docentes durante la pandemia fueron improvisadas y que, probablemente, pasaron (o pasarán) al olvido ante el regreso a la "normalidad". Así mismo, de esta interrogante se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles fueron los principales cambios y/o adaptaciones en las prácticas pedagógicas que generaron los docentes durante el periodo de enseñanza remota provocado por la pandemia COVID-19?

- A partir de la reflexión colegiada ¿Qué elementos de las experiencias durante la enseñanza remota tuvieron mayor viabilidad para ser utilizados y mantenerse en el periodo post-pandemia?
- ¿Cuáles son las condiciones que los docentes consideran importantes para que la UAN sea capaz de conservar los aprendizajes producidos durante la pandemia?

De acuerdo con lo planteado, se propone como objetivo de investigación: Analizar los cambios en las prácticas docentes generados durante la pandemia de COVID-19, identificados a partir del discurso generado en la reflexión colegiada, para desarrollar una estrategia de intervención enfocada en fortalecer la integración de elementos multimodales en la educación universitaria presencial. Del cual se derivan los siguientes objetivos específicos, que se buscaron alcanzar a través de espacios de reflexión colegiada.

- Identificar las transformaciones realizadas por docentes universitarios en sus prácticas pedagógicas durante el periodo de pandemia.
- Analizar qué elementos de las experiencias durante la enseñanza remota tuvieron mayor viabilidad para ser utilizados y mantenerse en el periodo post-pandemia
- Identificar las condiciones que requiere la UAN para dar continuidad a las modificaciones en las prácticas pedagógicas creadas durante la pandemia
- Diseñar una estrategia de intervención enfocada en fortalecer la integración de elementos multimodales en la educación universitaria presencial
- Analizar los cambios en las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de reflexión colegiada promovidos.

Para alcanzar estos objetivos, se desarrolló un proceso de investigación basado en la metodología de la investigación-acción con enfoque participativo, organizado en cuatro fases. En la primera fase, con la participación de docentes de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, se generó un diagnóstico que

tuvo el propósito de reconocer las necesidades formativas, así como las demandas del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación en relación con las prácticas pedagógicas postpandemia.

En la segunda fase, se diseñó e implementó un espacio de reflexión y trabajo en el que los docentes pudieron compartir experiencias, plantear preguntas y generar propuestas para incorporar recursos multimodales en las prácticas pedagógicas presenciales. Esta fase concluyó con un ejercicio de evaluación colegiada de las propuestas generadas que, dando seguimiento al diálogo entre docentes, permitió tomar las decisiones necesarias para la implementación de un taller de diseño instruccional que permita la incorporación sistemática de elementos multimodales en las prácticas pedagógicas.

La tercera etapa consistió en planificar, elaborar y aplicar un taller estructurado, un método que guía el proceso a través de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación., y se enfocó en plantear actividades congruentes con los conocimientos, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, orientadas por el modelo TPACK (conocimiento técnico pedagógico del contenido). Finalmente, en la cuarta fase se evaluó la propuesta, considerando los alcances obtenidos y la satisfacción de los participantes.

Para presentar el reporte de este proceso, este documento se organiza en cinco capítulos, en el capítulo 1, La pandemia como momento histórico para repensar la educación, se bosqueja las condiciones y necesidades que se generaron durante el momento de la emergencia sanitaria por COVID 19, centrando en los retos y desafíos que esto implicó en el ámbito educativo y, particularmente, en los contextos de educación superior.

El capítulo 2, Fundamentación teórica, inicia la revisión de la literatura, la cual se organizó en dos ejes temáticos: investigaciones sobre los cambios en las prácticas educativas a raíz de la pandemia y estudios relacionados con la reflexión colegiada como medio para la transformación de las prácticas pedagógicas;

posteriormente, se presentan los conceptos centrales que sostienen la argumentación y el análisis propuesto como base del trabajo.

En el capítulo 3, Ruta metodológica, se describe el modelo de investigación, las técnicas de recolección de información, así como los principios éticos que se cuidaron en el desarrollo del proceso; también se plantea el proceso de realización del diagnóstico y se presentan los resultados iniciales que dieron pauta al posterior diseño de la intervención.

En el capítulo 4 se presentan los resultados del diagnóstico, los cuales ofrecen una radiografía precisa de los procesos del estudio de las prácticas pedagógicas en la postpandemia en la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente en la Academia de Gestión. Los hallazgos permitieron establecer las bases para la propuesta de intervención presentada en el capítulo siguiente.

El capítulo 5 se presenta la Intervención, se describe el diseño y desarrollo de la propuesta de intervención educativa, articulando todas sus fases, esto es, el diagnóstico, la planeación, la implementación y la evaluación.

El capítulo 6 expone los resultados de la evaluación de la intervención y, finalmente, se plantean las conclusiones, dando respuesta a las preguntas de investigación y planteando nuevas rutas posibles.

CAPÍTULO I: LA PANDEMIA COMO MOMENTO HISTÓRICO PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN

En este capítulo se desarrolla un ejercicio de contextualización del problema que parte del reconocimiento de la pandemia como un momento. La pandemia de COVID-19 marcó un hito histórico que obligó a replantear los fundamentos de la educación. La crisis sanitaria evidenció la necesidad de transformar las lógicas y prácticas pedagógicas tradicionales, impulsando modelos más flexibles y adaptados a contextos de emergencia. Como señala un informe de la CEPAL (2020), este período "puso en relieve las desigualdades estructurales de los sistemas educativos en América Latina, exigiendo respuestas innovadoras para garantizar la continuidad del aprendizaje" (p. 15). Posteriormente, se describen las condiciones de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), como contexto institucional en el que se desarrolla este trabajo de investigación-intervención.

1.1 Efectos de la pandemia COVID-19 en los procesos educativos

La crisis generada por el COVID-19 impactó de manera considerable en las dimensiones social, sanitaria y económica de numerosos países. Según Toledo (2020), el principio fundamental que guio las medidas implementadas en diversos sectores fue garantizar la atención a los contagiados y promover el distanciamiento físico, con el objetivo prioritario de evitar el desbordamiento de los servicios médicos. Esta emergencia no solo tensionó los sistemas de salud, sino que también transformó radicalmente la educación en todo el mundo, alterando sus dinámicas tradicionales.

Según la UNESCO (2020), en mayo de 2020, el cierre de escuelas afectó a 1.200 millones de estudiantes mundialmente, incluyendo 160 millones en Latinoamérica y el Caribe (p. 1), lo que demandó soluciones educativas urgentes".

Estos datos son un punto de referencia para tener una perspectiva sobre la magnitud de las modificaciones y adaptaciones que estaban ocurriendo al mismo tiempo en diferentes entornos socioeducativos. La UNESCO también explicita que:

Los gobiernos latinoamericanos implementaron diversas estrategias educativas durante la emergencia sanitaria, siendo la más extendida la interrupción temporal de la educación presencial en todas las etapas formativas. Esta decisión generó tres líneas de trabajo fundamentales: la implementación de sistemas de educación remota que combinaron diversos soportes tecnológicos y no tecnológicos, la capacitación y acompañamiento a docentes y actores educativos clave, y la protección de la salud física y emocional de la comunidad estudiantil (UNESCO, 2020, p. 3)

Si bien la UNESCO (2020) expresó que el gran movimiento fue realizado de manera simultánea en diferentes contextos educativos, surgió la interrogante sobre qué tanto fueron planeadas y pensadas estas acciones, considerando sus efectos a largo plazo y revisando las limitaciones de las decisiones y estrategias en cierta medida homogéneas, cuando los contextos en que se aplicaron eran heterogéneos, tanto en sus condiciones, como en sus necesidades.

Durante la pandemia, los sistemas educativos de la región adoptaron diversas estrategias digitales y no digitales para garantizar la continuidad pedagógica. Según datos de CEPAL-UNESCO (2020), 26 países implementaron plataformas de aprendizaje en línea, mientras que 24 optaron por modalidades fuera de conexión a Internet. De estos, 22 combinaron ambos enfoques, 4 utilizaron exclusivamente recursos digitales y solo 2 se limitaron a métodos analógicos (p. 3)

Cabe señalar que fueron usadas diversas herramientas para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, como el uso de plataformas educativas, aplicaciones de videoconferencias y transmisiones de programas educativos por medios de comunicación masiva como la radio o la televisión. En cada contexto educativo (nacionales, estatales, regionales e institucionales) se tomaron

decisiones específicas ante las distintas necesidades particulares que requirieron medidas diferenciadas; de ahí la pertinencia de realizar análisis sobre estas condiciones y necesidades, así como en relación con las distintas medidas implementadas en los contextos específicos de la educación superior. Entre estas medidas destacan: flexibilización de los tiempos y escenarios escolares, mecanismos de seguridad y protección de datos, procesos de evaluación diversos, acciones de inclusión y adaptación a las necesidades específicas del alumnado, entre otras.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el impacto psicosocial de la pandemia en la educación también fue significativo. El aislamiento prolongado afectó el bienestar mental de estudiantes y educadores por igual. Las instituciones educativas se vieron obligadas a abordar no sólo los aspectos académicos del aprendizaje a distancia, sino también los aspectos socioemocionales, buscando formas de mantener la conexión y el apoyo, a pesar de la distancia física.

Sin embargo, en este espacio de desconcierto surgieron algunas iniciativas de las comunidades educativas en distintos niveles, incluyendo las universitarias; en relación con ello, muchos docentes comenzaron a generar puntos de encuentro en espacios virtuales. Se hace uso principalmente de los medios y canales que tenían a la mano, como plataformas para videoconferencias, repositorios, LMS, grupos en redes sociales, entre otros.

En este contexto, la virtualidad demostró, además de su potencial para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus posibilidades como espacio de encuentro, discusión y diálogo entre pares, en torno a temáticas específicas o de interés que constituyen la base para generar comunidad y que, en condiciones consideradas normales, solían desarrollarse de manera presencial, tanto en espacios destinados al trabajo académico como entre pasillos.

La literatura especializada (Ozkan & Koseler, citados en Sánchez et al., 2021) confirma la desterritorialización de los procesos educativos: "el modelo

tradicional de enseñanza-aprendizaje está sufriendo una metamorfosis estructural que trasciende los espacios físicos" (p. 34). Esta realidad obliga a las instituciones a desarrollar capacidades de adaptación curricular permanente que respondan a las competencias demandadas en los diversos escenarios formativos, en coherencia con las necesidades evolutivas de las sociedades del conocimiento.

Es por lo anterior que las instituciones educativas, en el supuesto de que están en constante evolución y adaptación, deben estar dispuestas a implementar nuevas metodologías, estrategias, herramientas y recursos que impacten en los modelos educativos, curriculares y administrativos. Sin embargo, como resultado de la pandemia, se hizo evidente que no es suficiente incorporar herramientas tecnológicas en las instituciones para lograr la innovación educativa, pues si bien las tecnologías digitales son una herramienta importante que puede contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no brindan soluciones universales para los problemas educativos.

La importancia de que las instituciones realicen transformaciones fundamentadas y sistemáticas que promuevan cambios en sus estructuras y procesos académicos y administrativos, que les permita estar preparados para responder en escenarios de incertidumbre y contingencia. Dado que la innovación educativa requiere cambios institucionales significativos; en relación con las prácticas pedagógicas, estos cambios conllevan nuevas formas de enseñar y aprender que requieren de los actores procesos de análisis y reflexiones colegiadas desde los cuales puedan generar experiencias que les permitan comprender y atender las necesidades y áreas de oportunidad que las instituciones presentan.

Como la pandemia lo demostró, las instituciones educativas necesitan estar listas para enfrentar futuras emergencias. Esto requiere la creación de planes de contingencia, protocolos de respuesta ágil y la habilidad para integrar respuestas multimodales ante las situaciones imprevistas. A partir de esto se puede afirmar que

las crisis impulsan la innovación en el ámbito educativo, promoviendo una cultura de aprendizaje constante y mejora continua en las instituciones educativas.

Otro aspecto que la pandemia puso de relieve fue la importancia de abordar las desigualdades en la educación, a partir de evidenciar las condiciones desiguales respecto a formación y recursos con los que contaban distintos sectores poblacionales, generando diferencias profundas en el acceso, aprovechamiento y permanencia en los procesos educativos. Cuando los sistemas educativos se recuperaron y se adaptaron a la "nueva normalidad", permaneció el desafío, que también puede verse como una oportunidad, de rediseñar la educación de manera más inclusiva y equitativa, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de sus circunstancias.

En el caso de México, esto es relevante, dado que los efectos de la pandemia por el COVID-19 en el ámbito educativo fueron desiguales, principalmente por factores asociados a las condiciones socioeconómicas. Datos del INEGI (2020) indican que México presentó severas limitaciones para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de ser uno de los países con mayor índice de desigualdad en términos del acceso a la educación remota de emergencia. Al respecto, se presentan datos sobre esta desigualdad, entre los cuales destaca que de los 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años que estuvieron inscritas al ciclo escolar 2019-2020, 740 mil no lo concluyeron, y no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6 % del total de 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021.

A partir de los datos presentados por INEGI (2020), De la Torre (2021) plantea un panorama sobre los motivos de las personas para no inscribirse en el ciclo escolar 2020-2021, entre estos destaca que el 26.6% consideró que las clases a distancia fueron poco funcionales para sus procesos de aprendizaje; 25.3 % señaló que alguno (o ambos) de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, y

21.9 % indicó que carecía de un dispositivo electrónico o de conexión a internet. Estudios como este reflejan las limitaciones tanto económicas e infraestructurales, como en términos pedagógicos-didácticos (a propósito del dato relacionado con la poca funcionalidad de la educación a distancia para generar los procesos de aprendizaje) que obstaculizaron el logro de los objetivos nacionales respecto a la educación remota de emergencia.

Esto pone en evidencia las diferencias en los procesos educativos, vinculadas con las condiciones socioeconómicas y las brechas digitales (de acceso a los dispositivos y redes, de habilidades para el uso de las herramientas tecnológicas y de apropiación para los procesos de enseñanza y aprendizaje) y la necesidad de generar estrategias que posibiliten equidad e inclusión en el Sistema Educativo mexicano y, particularmente, en el nivel superior.

1.2 El Contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit

Como se describió en el apartado anterior, la pandemia de COVID-19 representó un desafío sin precedentes para las instituciones de educación superior en todo el mundo, incluyendo México; por lo que la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), que es el contexto institucional en donde se enmarca este proceso de investigación-intervención, no fue una excepción. En este apartado se describen algunas condiciones que permiten entender cómo la UAN respondió a la crisis sanitaria, adaptando sus procesos educativos y administrativos para enfrentar las nuevas realidades impuestas por la pandemia.

Cabe destacar que, en el estado de Nayarit, como en los demás estados de la República Mexicana, se siguieron las indicaciones gubernamentales y se cerraron por completo las instituciones de todos los niveles educativos. Para hacer frente a esta situación, la UAN se vio obligada a implementar modificaciones en sus formas de trabajo con la intención de cumplir con las funciones administrativas y académicas básicas para sostener virtualmente el ciclo escolar en curso.

Es importante tener en cuenta que antes de la crisis sanitaria, la UAN operaba principalmente bajo un modelo educativo presencial. De los programas ofertados por la institución, solo tres se impartían en modalidad virtual, mientras que 69 programas de estudio se desarrollaban de manera presencial (Toledo et al., 2020). Esta estructura predominantemente presencial significó que la universidad enfrentó desafíos significativos al tener que adaptar rápidamente sus procesos académicos y administrativos a un entorno virtual.

Siguiendo las directrices gubernamentales mencionadas, la UAN cerró sus instalaciones físicas como medida preventiva contra la propagación del virus SARS-CoV-2. Esta decisión forzó a la institución a implementar cambios sustanciales en su funcionamiento, en tanto que el rector de la UAN en ese período (2016-2022) Jorge Ignacio Peña González, reconoció que la universidad no estaba preparada para enfrentar una pandemia y modificar abruptamente su modelo educativo presencial (Área de Prensa de la UAN, 2021). En esas circunstancias, para hacer frente a la emergencia sanitaria, se desarrollaron dos líneas principales de acción (Toledo et al., 2020), que conllevaron cambios significativos en las prácticas docentes y administrativas, afectando las diversas instancias de la universidad:

1. Implementación de procesos educativos virtuales: La universidad incorporó herramientas tecnológicas para facilitar la transición a la educación a distancia.
2. Ajustes en el calendario académico: Se realizaron modificaciones en los tiempos y procesos para dar continuidad al desarrollo académico de los estudiantes.

La transición apresurada a la educación remota, tal como señala Fullan (2020), produjo efectos diversos, tanto positivos como negativos en la comunidad universitaria. La pandemia también puso de manifiesto las profundas desigualdades existentes tanto en Nayarit como en México en general. Raymundo Arvizu, rector de la Universidad Tecnológica de Nayarit, señaló que la crisis sanitaria visibilizó la

falta de conectividad, equipos tecnológicos y modernidad en general, factores que impactaron significativamente en el aprovechamiento académico de los estudiantes (Área de Prensa de la UAN, 2021).

Margarete Moeller, quien en ese período era directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la UAN, enfatizó en la necesidad de implementar un nuevo modelo educativo post pandemia. Este modelo debería abordar no sólo los aspectos académicos, sino también los socioemocionales tanto de estudiantes como de docentes, con el fin de enfrentar el rezago provocado por la crisis sanitaria (Área de Prensa de la UAN, 2021).

La experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit durante la pandemia de COVID-19 reflejó los principales desafíos y oportunidades que enfrentaron las instituciones de educación superior en México y a nivel global ante la crisis que puso a prueba la capacidad de adaptación e innovación de la universidad, destacando la importancia de:

- Desarrollar infraestructuras tecnológicas robustas y flexibles.
- Formar al personal docente y administrativo en competencias digitales.
- Atender las necesidades socioemocionales de la comunidad universitaria.
- Abordar las desigualdades en el acceso a la educación superior.

Estas lecciones aprendidas durante la pandemia sentaron las bases para una reflexión profunda sobre el futuro de la educación superior en la UAN, en el marco de los cambios necesarios de la educación superior en México, subrayando la necesidad de modelos educativos más resilientes y adaptables a las crisis futuras. Entre las acciones institucionales más destacadas para hacer frente a las necesidades y demandas planteadas en los escenarios educativos de la pandemia, se encuentra el desarrollo de acciones de capacitación; al respecto, de acuerdo con datos de la Dirección de Desarrollo del Profesorado (2022), se identificaron un total

de cuatro acciones institucionales de capacitación, en los que se atendió a 197 docentes; en la Tabla 1 se describe el detalle de estas acciones:

Tabla 1.

Acciones Institucionales de capacitación docente para atender las necesidades formativas emergentes por la pandemia

Tipo de Capacitación	Nombre del curso	Total, de docentes
Curso-Taller	Introducción a entornos virtuales y uso de las tecnologías en la educación	136
Taller	Herramientas de Google para la educación en línea y a distancia	30
Taller	Diseño instruccional para ambientes virtuales de aprendizaje	17
Taller	Redes sociales: apoyo para docentes y estudiantes en el proceso educativo universitario	17
Total, docentes capacitados		197

Nota: Construcción propia con base en datos de la Dirección de Desarrollo del Profesorado (2022).

Como puede observarse, las acciones de capacitación institucional dirigida a docentes fueron de varios tipos (cursos-taller, talleres y cursos) y se enfocaron principalmente en temas relacionados con entornos virtuales, tecnologías en la educación, herramientas de Google, diseño instruccional y redes sociales.

Si se considera que la población total de docentes de la UAN en ese período era de 1341 (Estadística UAN, 2022-2023) y que solo 197 recibieron capacitación relacionada con las necesidades formativas derivadas de la pandemia,

se puede argumentar que estas acciones formativas fueron insuficientes tanto en términos de la oferta como de la población atendida, la cual fue solo del 14.7% de la población docente total.

Este análisis subraya la necesidad de una mayor inversión en capacitación y desarrollo profesional para los docentes, especialmente en un contexto en el que la educación a distancia y las tecnologías digitales se han convertido en componentes esenciales de la enseñanza. Además, es crucial que las instituciones educativas no solo se enfoquen en la capacitación técnica, sino también en el desarrollo de habilidades pedagógicas y socioemocionales que permitan a los docentes enfrentar los desafíos de la educación en un mundo post-pandémico.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se plantean las bases teóricas que dan soporte al trabajo de investigación-intervención desarrollado, en el primer apartado se presenta la revisión de la literatura, en la que se identifican investigaciones que buscaron dar cuenta de las condiciones, necesidades y cambios producidos por la pandemia, tanto de las instituciones educativas como de sus actores, con énfasis en los docentes, a partir de esta revisión resaltan las experiencias diversificadas y la necesidad de documentarlas en contextos institucionales situados, como lo es la UAN. En el segundo apartado se presentan los conceptos ejes que plantean las bases para el diseño de las categorías analíticas que permitieron articular las interpretaciones y la intervención propuesta.

2.1 Estado del Arte

Para la construcción de este apartado, se realizó una revisión de las publicaciones entre 2020 y 2022 que analizaron las condiciones institucionales y las prácticas docentes durante la pandemia. Como señalan Hodges et al. (2020), este periodo representó un cambio paradigmático hacia la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), donde las instituciones educativas enfrentaron desafíos sin precedentes.

El análisis permitió establecer un diálogo teórico con diversos autores, particularmente en torno a las transformaciones pedagógicas emergentes. Siguiendo a Dussel (2020) y Rapanta et al. (2020), se reconoce que aunque las prácticas implementadas respondieron a necesidades inmediatas con carácter provisional - lo que dificultó su consolidación sistemática (Bozkurt et al., 2020) - estas acciones docentes, generadas principalmente desde la individualidad (Mishra et al., 2020), fueron cruciales para mantener la continuidad educativa.

Sin embargo, es necesario mencionar, que las prácticas pedagógicas desarrolladas son prácticas sociales, que requieren ser socializadas, por lo desde esta

perspectiva, se sujeta la postura que para que se tenga una verdadera consolidación en los cambios dentro de la práctica, es necesario pasar de un enfoque individual a una reflexión colegiada.

2.1.1. Efectos de la Pandemia SARS-COV 19 en los escenarios institucionales y en las experiencias docentes

Como se ha mencionado, la indicación de confinamiento resultante de la emergencia sanitaria derivó en la necesidad de que las instituciones educativas realizaran adaptaciones aceleradas para transitar de la presencialidad a la virtualidad. Esta transición, que para muchas instituciones representó un esquema nuevo, se realizó con los recursos disponibles en circunstancias complejas, con la intención de asegurar la continuidad de la educación formal. Autores como Hodges et al. (2020) destacan que este proceso no equivalía a un modelo de "aprendizaje en línea" planificado, sino a una "enseñanza remota de emergencia, caracterizada por la improvisación y la falta de preparación estructural. De acuerdo con ello, la revisión de la literatura permitió identificar investigaciones que construyen su objeto de estudio en torno a los efectos de la pandemia en las prácticas educativas de las Instituciones de Educación Superior (IES), con énfasis en las relacionadas con la docencia.

Al respecto, se puede afirmar que la repentina transición a la enseñanza en línea provocada por la pandemia de COVID-19 representó un desafío sin precedentes para los docentes de todos los niveles educativos. En cuestión de días, los profesores, en diferentes contextos nacionales, estatales e institucionales, se vieron obligados a adaptar sus prácticas pedagógicas a entornos virtuales, enfrentando una serie de retos y experimentando diversas dificultades. Trust y Whalen (2020) evidenciaron que muchos docentes carecían de formación previa en herramientas digitales, lo que generó estrés y sobrecarga laboral, mientras que

Rapanta et al. (2020) subrayaron la necesidad de equilibrar la tecnología con estrategias pedagógicas efectivas en este nuevo escenario.

Diversos estudios han explorado las vivencias y percepciones tanto de las instituciones como de los docentes, arrojando luz sobre las experiencias y las estrategias implementadas para hacer frente a esta situación excepcional. Por ejemplo, Marinoni et al. (2020), en un informe global para la International Association of Universities (IAU), documentaron que el 89% de las IES adoptaron modalidades en línea, pero con marcadas diferencias en recursos y capacidades entre regiones. Asimismo, Czerniewicz et al. (2020) alertaron sobre la profundización de brechas digitales, donde docentes y estudiantes en contextos vulnerables enfrentaron mayores obstáculos para acceder a tecnologías adecuadas.

En este subapartado se describen algunas investigaciones identificadas en las que se abordan las experiencias institucionales, en general, y de los docentes en diversos contextos de enseñanza remota de emergencia. Trabajos como los de García-Peñalvo et al. (2021) en Iberoamérica revelaron que, pese a los esfuerzos institucionales por garantizar la continuidad académica, muchos profesores percibieron una "pedagogía del cansancio", marcada por la extensión de jornadas laborales y la falta de límites entre lo personal y lo profesional. Por su parte, Watermeyer et al. (2021) cuestionaron el discurso predominante que presentaba la pandemia como una "oportunidad" para la innovación educativa, señalando que, en muchos casos, las instituciones priorizaron soluciones técnicas sobre el bienestar docente.

En otro contexto, Figueroa (2020) desarrolló una investigación que se propuso el objetivo de analizar el impacto del COVID-19 en las experiencias educativas para determinar cómo las condiciones derivadas de la pandemia influyeron en la labor de los diversos agentes educativos del nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el investigador partió de identificar los retos que se presentaron, así como las herramientas y recursos

digitales que fungieron como aliados en el proceso educativo. El diseño metodológico se sustentó en la realización de entrevistas a profesores de educación media superior, para identificar las formas en las que dichos procesos se manifestaron. Con base en estos antecedentes, el autor propone profundizar el análisis de las condiciones en que se desarrolla la docencia online, desde la ergonomía cognitiva.

En el ámbito de la educación superior, Román (2020) implementó un estudio de enfoque metodológico mixto que buscó recoger las perspectivas de los diferentes agentes educativos durante el proceso de migración de la enseñanza presencial a la virtual. Su investigación se centró en examinar cuatro dimensiones clave: las percepciones emocionales, las dificultades encontradas, los desafíos enfrentados y las habilidades requeridas por todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, profesores y personal administrativo.

Una investigación similar fue desarrollada por Portillo (2020), con el objetivo de realizar una aproximación a las experiencias del profesorado y estudiantado de Educación Media y Superior en torno a la estrategia de enseñanza implementada durante la emergencia sanitaria por Covid-19. Como referente teórico el autor señaló al interaccionismo simbólico, destacando la función social de la escuela hacia la comprensión de sí mismo y el reconocimiento de los otros en el espacio escolar; sobre esa base, concluyó en la necesidad de aceptar la semejanza y la diferencia, tanto para la conformación de grupos de iguales, la convivencia, los roles a seguir en el juego, los procesos de estigmatización e integración y el cuidado de sí y de los demás.

En el contexto peruano, Estrada y Gallegos (2022) examinaron el impacto de la migración forzosa a la educación virtual durante la emergencia sanitaria. Su estudio cuantitativo de carácter no experimental y descriptivo se enfocó específicamente en evaluar cómo los universitarios peruanos percibieron esta transición pedagógica. Los hallazgos revelaron la urgencia de fortalecer tanto las

habilidades digitales como las capacidades pedagógicas del profesorado, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.

En el mismo sentido, Valdivia-Vizarreta y Noguera (2022) realizaron una investigación con el objetivo de identificar las lecciones aprendidas durante el período de confinamiento y, a partir de ello, establecer recomendaciones sobre las adaptaciones pedagógicas y digitales requeridas para satisfacer las demandas de una educación más flexible. En esta investigación participaron profesores y estudiantes de licenciatura y maestría de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Los resultados revelan que la urgencia con que se tuvieron que tomar acciones limitó el tiempo para analizar y reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que al inicio del confinamiento las principales acciones se centraron en transferir el contenido de las clases presenciales a plataformas digitales. Sin embargo, demostraron que en el transcurrir de la situación se fue generando flexibilidad para elegir metodologías tecnopedagógicas, según las necesidades y circunstancias del alumnado.

Mendoza (2020), por su parte, realizó una investigación centrada en la relación entre tecnología y práctica docente durante la pandemia, al respecto expresó que un punto de inflexión en esta relación fue reconocer que la tecnología no puede desplazar al docente; este temor infundado, según el autor, puede limitar los cambios necesarios en las prácticas docentes, además invita a reflexionar sobre la complejidad de estos cambios, los cuales no se limitan al uso de dispositivos y aplicaciones digitales que permitan trasladar la enseñanza presencial a la virtualidad.

En relación con las vivencias y prácticas docentes, Juárez-Díaz y Perales (2021) realizaron un estudio en el que describieron las experiencias y emociones desarrolladas en el contexto de la enseñanza remota de emergencia por 26 docentes de inglés y 32 estudiantes, en una Universidad Pública en México; reportaron principalmente sentimientos dañinos afines con la falta de contacto y con

la brecha digital resultante de dificultades para el acceso y uso de dispositivos tecnológicos y redes de internet; así como con la ausencia de políticas institucionales claras que dieran soporte a los procesos académicos en línea.

Los investigadores observaron que a mayor autonomía de los estudiantes y a mayor capacitación tecno pedagógica de los docentes, se enfrentaron mejor los desafíos y se construyeron experiencias formativas sostenidas en nuevos aprendizajes y la formación de habilidades digitales. De acuerdo con lo planteado, se insta a promover el acompañamiento institucional, mediante la generación de políticas que coadyuven a los procesos educativos y administrativos a distancia, además del desarrollo de procesos de capacitación de su personal docente, así como al desarrollo de una infraestructura tecnológica que permita reducir las brechas digitales, haciendo más efectivos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los entornos remotos, más allá de la emergencia sanitaria.

Aunque el estudio de Juárez-Díaz y Perales (2021) se sitúa en un contexto institucional específico y el tamaño de la población y muestra estudiada es muy reducida para ser generalizada, da pautas interesantes en tanto recupera la perspectiva de los sujetos y de los factores afectivos-emocionales que se produjeron en los procesos educativos pandémicos.

En un estudio cualitativo basado en el método de caso, Cea-Leiva et al. (2022) exploraron las experiencias de cinco docentes universitarios durante la pandemia mediante entrevistas semiestructuradas. Los investigadores emplearon un sistema de doble codificación (abierta y axial) para analizar las narrativas de los participantes, con el objetivo de comprender sus percepciones sobre los procesos educativos en este contexto excepcional. Como resultados mencionan dificultades domésticas, tecnológicas, operativas y en torno a las relaciones establecidas con los estudiantes, que repercutieron en el desarrollo de las prácticas docentes; asimismo, identificaron dificultades estructurales asociadas a la institución, en torno a estas, destacan la necesidad de acompañamiento institucional, la implementación

de procesos formativos para la educación a distancia, así como una mayor atención a las condiciones vinculadas con la labor docente.

En el contexto chileno, López et al. (2021) desarrollaron una investigación con metodología mixta para analizar cómo el profesorado experimentó la transición hacia la educación remota durante la emergencia sanitaria. Su estudio incorporó un lente interseccional que examinó la interacción entre tres dimensiones clave: el género de los docentes, su trayectoria profesional (años de experiencia), y el nivel socioeconómico de las comunidades estudiantiles donde ejercían su labor. Este enfoque permitió identificar patrones diferenciados en las capacidades de adaptación pedagógica durante la crisis. Los resultados del análisis de la información obtenida mediante una encuesta aplicada a 2210 profesores chilenos revelan que las experiencias de educación a distancia fueron más difíciles y agobiantes para las profesoras, para quienes tenían menos años de experiencia docente y para quienes ejercían en establecimientos con mayores índices de pobreza entre el alumnado.

Es posible afirmar que este estudio centró el análisis de sus resultados en las marcadas desigualdades sociales que la pandemia evidenció e intensificó; en ese sentido, los autores proponen una perspectiva diferente respecto a las investigaciones antes mostradas, que se enfocaron principalmente en condiciones asociadas a las subjetividades del docente, para mostrar las condiciones estructurales del contexto como factores relevantes en cuanto al impacto en las formas en que se vivieron los procesos educativos.

Peinado Camacho y Montoy Hernández (2022) realizaron una investigación de tipo cualitativa en la que identificaron cuatro tipos de acciones que los profesores implementaron para adaptarse a la enseñanza virtual durante la pandemia: académicas, orientadoras, organizativas y digitales. Las conclusiones del estudio subrayan la necesidad vivenciada por los docentes para adaptarse al cambio de escenarios educativos digitales, entre otros retos generados por la emergencia

sanitaria, como el diseño de acciones educativas oportunas, el desarrollo de experiencias relevantes y la demanda de realizar constantes innovaciones en la enseñanza a distancia. En suma, este estudio aporta una perspectiva sobre las diversas estrategias y acciones que los docentes realizaron para hacer frente a los cambios repentinos que implicó pasar de la presencialidad a la educación virtual.

Gómez y Chaparro (2021) emplearon un enfoque metodológico basado en la teoría fundamentada para analizar las vivencias de la comunidad educativa durante la pandemia. Su investigación reveló cuatro dimensiones centrales en la experiencia docente: (1) los principios ético-profesionales, (2) el rol de las familias, (3) la respuesta a las demandas específicas del alumnado, y (4) la dinámica de interacción escolar en el escenario postpandémico. Los hallazgos demostraron cómo el profesorado desarrolló innovaciones pedagógicas y comunicacionales para sostener los lazos entre los distintos actores educativos, proceso que permitió:

De acuerdo con la revisión presentada, se puede sostener que las investigaciones sobre los efectos de la pandemia en el ámbito educativo tienen en común el énfasis en los actores y en las prácticas que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, no sorprende que la mayoría de las investigaciones compartan enfoques interpretativos y metodologías cualitativas, desde las que pueden profundizar en las percepciones, vivencias y experiencias de los actores educativos ante la repentina transición de la educación presencial a los procesos en línea y a distancia; en estos abordajes predominaron como técnicas la entrevista, principalmente abierta y semiestructurada, así como los cuestionarios; entre estos, destacan investigaciones como la de Juárez-Díaz y Perales (2021), así como la de Cea-Leiva et al. (2022), las cuales se centraron en comprender las emociones, dificultades y necesidades que experimentaron los actores educativos en las condiciones específicas de sus contextos socioculturales.

También se identificaron investigaciones con diseños metodológicos mixtos, desde las que se generaron puntos de encuentro entre las perspectivas de

distintos actores educativos y los indicadores que referían a condiciones estructurales de los contextos en que se desarrollaron los procesos educativos analizados. Finalmente, aunque en menor medida, hubo estudios de corte cuantitativo, que permitieron describir las condiciones y acciones institucionales, muchos de ellos en marcos nacionales específicos, identificando sus impactos en el hecho educativo.

Una coincidencia en todas las investigaciones revisadas fue el reconocimiento de que las condiciones, necesidades, vivencias y experiencias desarrolladas por los actores educativos en los distintos contextos, no fueron homogéneas, por lo que cada investigación buscó responder y entender las características propias de los contextos y de los sujetos involucrados.

Otro elemento en el que coincidieron varios de los trabajos recuperados, fue el reconocimiento de la importancia de la capacitación en competencias digitales y pedagógicas que les permitieran a los docentes diseñar estrategias de enseñanza virtual, como un elemento central de la transición de la presencialidad a la virtualidad educativa; aunado a ello, varios investigadores coincidieron en la necesidad del acompañamiento institucional a la práctica docente.

En este sentido es importante hacer la diferencia entre los términos capacitación, formación y actualización docente, dado que pueden entenderse desde sus objetivos y enfoques. La capacitación se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y técnicas específicas, como el manejo de herramientas digitales o estrategias didácticas para la virtualidad, con un fin inmediato y aplicable (Area-Moreira, 2020). En cambio, la formación docente abarca un proceso más integral y permanente, orientado a la construcción de competencias pedagógicas, éticas y reflexivas —como la empatía y el compromiso— que definen la identidad profesional y su relación con los contextos educativos (Imbernón, 2017).

Por su parte, la actualización se refiere a la incorporación de conocimientos y metodologías recientes para adaptarse a cambios curriculares, tecnológicos o

sociales, sin implicar necesariamente una transformación profunda de la práctica (Zabalza, 2016). Estos tres procesos, aunque distintos, son complementarios para enfrentar los desafíos educativos en escenarios dinámicos y desiguales

Entre las categorías analíticas más trabajadas se identifican los procesos de enseñanza, las relaciones pedagógicas con los estudiantes, las condiciones socioeconómicas, los efectos emocionales, así como las brechas digitales que afectaron el desarrollo de los procesos educativos remotos. Estos hallazgos ponen de manifiesto la heterogeneidad de las experiencias, influidas por las condiciones y desigualdades preexistentes. Como señalan los propios autores, no es posible considerar la experiencia docente como un fenómeno homogéneo, pues cada vivencia se configuró por múltiples factores contextuales e identitarios.

De acuerdo con lo planteado, se puede afirmar que las investigaciones identificadas convergen en caracterizar las experiencias docentes durante la pandemia como un fenómeno diverso y complejo, moldeado por condiciones institucionales, sociales, económicas e identitarias, donde si bien predominaron vivencias desafiantes y dificultades, también surgieron oportunidades para repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer los vínculos y desarrollar acciones innovadoras en estos entornos de enseñanza remota de emergencia.

En ese sentido, resalta el reconocimiento de la importancia de formarse en valores como empatía, solidaridad y compromiso, como elementos centrales de la formación docente, porque desde estos se pueden reconocer las diferencias en torno a las condiciones y necesidades que enfrentan los estudiantes en las cotidianidades educativas; eso permitirá entender y responder a los nuevos retos y desafíos educativos, tanto en los escenarios virtuales como en las aulas presenciales en la “nueva normalidad”.

2.1.2. Reflexiones colegiadas para la modificación de las prácticas pedagógicas

Como se ha descrito, la complejidad de las situaciones educativas vivenciadas en la pandemia, invitan a indagar desde matices diversos; en ese sentido, y para esta investigación en particular, se asumió la importancia de recuperar investigaciones desarrolladas en relación con la producción de reflexiones colegiadas y su vinculación con las prácticas docentes; esto coincide con la afirmación de Morán (citado en Sierra, 2022), quien sostiene la importancia de centrar la atención en la figura del docente y sus relaciones, en tanto es relevante que se trascienda el modelo pedagógico tradicional para asumir roles más participativos, solo así podrá pensarse en que las acciones implementadas en la pandemia den lugar a cambios educativos perdurables. De acuerdo con ello, a continuación, se presentan algunos trabajos identificados en relación con este eje del objeto de estudio.

Como se expuso en apartados anteriores, las respuestas de los distintos actores educativos a las condiciones del confinamiento se relacionaron con diversas adaptaciones realizadas, ya sea por mandato institucional o desde consideraciones y acciones individuales. Sin embargo, para que estas adaptaciones se consoliden o incluso propicien la configuración de un nuevo esquema, es importante que sean compartidas, analizadas y asumidas por la comunidad institucional involucrada.

Esta perspectiva resalta la necesidad de crear espacios colaborativos de diálogo crítico, donde tanto los individuos como sus comunidades académicas puedan construir conocimiento colectivo mediante la reflexión compartida sobre desafíos comunes. Como fundamentan Landín y Trejo (2016), el trabajo colegiado no solo fortalece los procesos formativos, sino que también enriquece las trayectorias educativas de docentes y estudiantes, generando impactos significativos y perdurables en sus prácticas pedagógicas.

De acuerdo con lo planteado, se consideró necesario el ejercicio de identificar investigaciones que analicen procesos de trabajo docente colegiado en escenarios virtuales, enfatizando en sus implicaciones para consolidar las prácticas pedagógicas, lo cual constituyó el segundo eje de la revisión de la literatura que dio soporte a este trabajo de investigación; en esta revisión, si bien se recuperaron algunos abordajes prepandemia en los que se identifican retos del trabajo colegiado en escenarios virtuales, la mayoría de las investigaciones presentadas revisan los encuentros colegiados (o la necesidad de estos) en el contexto de la emergencia sanitaria.

García y Santana (2021) analizaron el impacto disruptivo que generó la declaratoria de pandemia por la OMS tras la rápida propagación del SARS-CoV-2. Esta situación condujo al cierre masivo de instituciones educativas, obligando al profesorado a realizar una reconversión acelerada hacia la virtualidad. Los investigadores documentaron cómo este proceso exigió: reingeniería pedagógica: adaptación de metodologías didácticas a plataformas digitales, así como la transformación laboral: modificación de todas las dimensiones del quehacer docente, incluyendo: procesos de planificación colaborativa (reuniones académicas) y elaboración de recursos instruccionales para entornos digitales

Los autores enfatizan que la afectación trascendió la mera sustitución del aula física por virtual, impactando integralmente la ecología del trabajo educativo (García & Santana, 2021).

Aguirre (2021) presenta resultados de la implementación de un taller con enfoque en aprendizaje colaborativo para resignificar el concepto y las implicaciones del trabajo colegiado en profesores de una Institución Formadora de Docentes en Durango, México. El trabajo reportado se realizó siguiendo las pautas del método la Investigación-Acción de tipo práctico-deliberativo, basado en el modelo de Elliott y desde un enfoque cualitativo. El autor presenta resultados que corresponden a las fases de diagnóstico y diseño de la propuesta de intervención

en función de dos categorías: conceptos e implicaciones. Por otro lado, Gutiérrez y Sánchez (2022) desarrollaron un estudio sobre el trabajo colegiado; la recolección de la información se realizó a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes del nivel primaria, con base en tres categorías: liderazgo educativo, comunicación y motivación.

Como señala Mejía (2021), la falta de conectividad no solo dificultó la interacción con los estudiantes, sino que generó graves problemas de comunicación entre los propios académicos. Esta situación derivó en una notable descoordinación que impactó tanto en la planificación de las actividades académicas como en el desarrollo mismo de las clases, fracturando los procesos educativos que tradicionalmente se coordinaban de manera presencial.

El estudio de Mejía (2021) muestra cómo estas limitaciones técnicas generaron una asincronía en los equipos docentes, donde la imposibilidad de mantener reuniones virtuales fluidas o de acceder a plataformas colaborativas en tiempo real llevó a una fragmentación del trabajo académico. Los profesores se vieron obligados a tomar decisiones pedagógicas de forma aislada, sin el necesario intercambio colegiado, lo que en muchos casos redundó en una sobrecarga laboral al tener que compensar individualmente las fallas del sistema. Estas condiciones no solo afectaron la calidad educativa, sino que impactaron el bienestar docente, mostrando que la transición a la virtualidad requirió mucho más que el simple uso de herramientas tecnológicas.

Centrando la reflexión en la práctica de docentes de nivel superior, específicamente los que tienen una mayor experiencia, la transformación fue aún más compleja, autores como Ruiz (2016) ya habían señalado que la incursión de los docentes en la educación a distancia está permeada de múltiples dificultades, de índole tecnológica y pedagógica, y que muchas veces se limita al intento de replicar en los medios digitales las mismas lógicas de las prácticas docentes presenciales; es decir, centradas en contenidos rígidos que no se adaptan a los

entornos digitales dinámicos. Esto, aunado a la rigidez de los procesos administrativos y curriculares imperantes en la mayoría de los contextos institucionales de la educación superior en México, derivó en que la mayoría de los docentes no estuviera preparada para la transición vivenciada en la pandemia, por lo que resultó necesario que se desarrollaran procesos de análisis y reflexión colegiada que les permitiera afrontar estas dificultades.

Ruiz (2016) profundiza en esta discusión al examinar la experiencia del profesorado universitario frente a los desafíos que plantea la formación en modalidades no presenciales. Su investigación, de corte cualitativo con enfoque etnográfico, explora cómo los académicos enfrentan los complejos procesos de adaptación a estos entornos educativos, destacando la importancia del apoyo colaborativo entre pares.

El estudio se centró en analizar las dinámicas interpersonales, intelectuales y emocionales que se establecen entre docentes y sus coordinadores en contextos de educación remota. Esta aproximación metodológica permitió al autor identificar patrones de interacción con las herramientas digitales, adentrándose en las prácticas cotidianas para comprender los significados que emergen de la comunicación en espacios virtuales de aprendizaje.

Una contribución significativa de este trabajo reside en su marco conceptual, que propone entender la conformación de la identidad docente a través de la interacción con sus colegas en estos nuevos escenarios formativos. La investigación revela cómo la construcción del rol profesional se transforma mediante el diálogo y la experiencia compartida en ambientes digitales (Ruiz, 2016)

De estas aproximaciones, se concluye que la reflexión colegiada genera espacios para la conexión de ideas, en los que se construye y reconstruye la realidad de los sujetos. Desde la pandemia COVID 19 la práctica docente sufrió cambios disruptivos, que hacen necesario considerar en todo momento las condiciones en las que se desenvuelven y relacionan los docentes entre sí, además

de la relación que han establecido entre sus estudiantes; por ello, resalta la importancia de establecer espacios colegiados de diálogo que les permitan analizar y reflexionar colegiadamente sobre las vivencias individuales para dar paso a la construcción de sentidos compartidos, a la toma de decisiones y al diseño, desarrollo e implementación de acciones colaborativas que involucren a la comunidad docente de la UAN.

2.2 Conceptos Eje

En este apartado se presentan los conceptos centrales que sustentaron la construcción de las categorías analíticas que vertebran este trabajo. Estos conceptos plantean aproximaciones complejas a los cambios en las prácticas pedagógicas generados por la emergencia sanitaria y que pueden reconfigurar las prácticas docentes, en tanto plantean la posibilidad de transformaciones no sólo en términos del quehacer didáctico, sino en las formas de ser, pensar y relacionarse en los contextos educativos. El desarrollo de este trabajo investigativo se basó en la consideración de que, aunque estos cambios fueron catalizados por las condiciones de crisis generadas por la pandemia de COVID-19, los procesos de reflexión colegiada permiten recuperarlos y consolidarlos en los procesos educativos postpandémicos que se desarrollan en la UAN.

2.2.1 Experiencias docentes

Para comprender las experiencias de los docentes en la educación remota durante la pandemia, resulta esclarecedor el trabajo de Dollard (2022), quien analiza estas vivencias como una mezcla de percepciones, retos, estrategias y cambios que los profesores enfrentaron en un contexto de incertidumbre. Como bien señala el autor, esta adaptación no fue meramente técnica, sino que implicó navegar políticas educativas cambiantes, dominar herramientas tecnológicas desconocidas y, sobre todo, reinventar su práctica pedagógica en un escenario donde estudiantes, colegas y familias también enfrentaban las consecuencias de la crisis. Frente a esto, podríamos preguntarnos, junto a Dollard ¿Cómo lograron los docentes sostener el

proceso educativo en medio de tantas presiones? La respuesta parece estar en la capacidad de adaptación, la resiliencia y el trabajo colaborativo, elementos que se volvieron pilares de su labor durante este período.

Sin embargo, el impacto de la pandemia no se limitó a lo operativo; también generó transformaciones identitarias profundas. Aquí resulta pertinente retomar a Larrosa (2006), quien nos invita a reflexionar sobre la experiencia no como un simple "vivir algo", sino como un proceso que modifica al sujeto, reconfigurando su forma de pensar, actuar y relacionarse. Desde esta perspectiva, podríamos argumentar, junto al autor, que muchos docentes de la UAN no solo ajustaron sus metodologías, sino que resignificaron su rol, su conexión con los estudiantes y su lugar dentro de la comunidad educativa. Esto nos lleva a una conclusión clave: la pandemia no fue solo un obstáculo temporal, sino un evento que dejó huellas duraderas en su identidad profesional y personal.

En este sentido, cobra relevancia la necesidad de reflexionar colectivamente sobre estas experiencias, tal como sugieren ambos autores. Solo así será posible consolidar los aprendizajes obtenidos y construir una docencia más flexible, capaz de responder a los desafíos de los nuevos escenarios educativos.

Además, resulta fundamental analizar cómo estas transformaciones en la identidad docente se vinculan con las nuevas demandas del entorno educativo postpandémico. Como advierte Dollard (2022), la transición forzada hacia la virtualidad no solo exigió habilidades técnicas, sino también una redefinición del rol del profesor, pasando de ser un transmisor de conocimiento a un facilitador de aprendizajes en entornos digitales híbridos.

Este cambio, como bien señala el autor, no estuvo exento de tensiones: muchos docentes experimentaron una sobrecarga emocional al equilibrar las exigencias institucionales con las necesidades de sus estudiantes, quienes, en muchos casos, enfrentaban limitaciones de conectividad o apoyo familiar. Frente a

esta realidad, cabe preguntarnos, retomando a Dollard ¿Hasta qué punto las instituciones educativas brindaron el soporte necesario para que los docentes gestionaran estas demandas de manera sostenible? La respuesta, como sugiere la evidencia, es desigual: mientras algunos encontraron espacios de formación y acompañamiento, otros debieron recurrir a estrategias individuales, ampliando así las brechas en sus experiencias.

2.2.2 Práctica pedagógica

Los desafíos educativos tras la pandemia fueron complejos. Para analizar su impacto en la UAN durante el retorno a la presencialidad, primero debemos definir *práctica pedagógica*, un concepto amplio y con múltiples interpretaciones. Tamayo (2017) lo explica como acciones docentes intencionales y planeadas, pero también influidas por factores sociales, culturales e institucionales. Esto muestra que los cambios educativos no son solo técnicos, sino que surgen de interacciones más profundas.

La práctica pedagógica está ligada a la formación docente: es donde los conocimientos teóricos se aplican en contextos reales. González (2008) destaca que no solo se trata de ejecutar lo aprendido, sino de generar nuevas ideas que mejoren la enseñanza. Este proceso dinámico permite reinterpretar y transformar la realidad educativa.

Así, el docente no solo usa sus saberes, sino que expresa su identidad profesional. Ripoll et al. (2021) señalan que, mediante esta práctica, se crean estrategias que enriquecen el aprendizaje y fortalecen las dimensiones socioeducativas (p. 352). Es decir, el profesor se convierte en un agente de cambio a partir de su experiencia.

Por ello, las prácticas pedagógicas transforman múltiples aspectos de la educación. Esto exige espacios de reflexión colaborativa donde los docentes analicen y replanteen sus métodos e interacciones. No se limita a planear clases,

sino a cómo se relacionan con el conocimiento, la institución y la comunidad educativa.

Camacho (2002) añade que estas prácticas requieren colaboración sincera entre actores, basada en compromiso y responsabilidad compartida. Solo así se logran, el concepto de práctica pedagógica ha evolucionado hacia un enfoque más reflexivo y adaptable. Esto facilita respuestas ágiles a los cambios educativos, fomentando metodologías innovadoras y nuevas formas de interacción.

Hoy, estas prácticas deben ser flexibles y resilientes. Los retos actuales demandan no solo técnicas de enseñanza, sino integrar dimensiones sociales, emocionales y tecnológicas, con una visión colectiva y compleja del proceso educativo.

2.2.3 Estrategias didácticas

Se consideró la inclusión de este concepto central porque si bien en el apartado anterior se definió que las prácticas pedagógicas conllevan aspectos que exceden las dimensiones metodológicas y técnicas de la enseñanza, que son justo las que configuran el núcleo de las estrategias didácticas, también se puede sostener que estas constituyen una manifestación concreta y observable de los cambios producidos en las formas de entender el quehacer docente, por lo tanto, se pueden definir no solo como la organización de los medios para la transmisión de conocimientos, sino como dispositivos que median entre las teorías y concepciones educativas, las condiciones institucionales y las realidades socioculturales en las que se desenvuelve el proceso educativo.

Las estrategias didácticas ya no son solo técnicas de enseñanza, sino un campo dinámico que combina innovación, crítica y adaptabilidad. Su objetivo no es solo organizar el aprendizaje, sino responder a los retos de una sociedad globalizada, digital e incierta. La pandemia cambió radicalmente su concepción. Al migrar forzosamente a lo virtual, los docentes tuvieron que reinventar sus métodos

no solo en lo práctico, sino en su misma base teórica. Esto aceleró un modelo educativo más flexible y centrado en el estudiante, donde lo presencial y lo digital se mezclan, creando "ecologías de aprendizaje híbridas" (Siemens, 2014; Area, 2020). Ahora, las estrategias integran lo cognitivo, lo social, lo emocional y lo tecnológico.

El constructivismo sigue siendo clave para guiar estas prácticas. Como señala Ortiz (2015), con aportes de Piaget, Vygotsky y Bruner, propone estrategias basadas en "andamiajes" que facilitan la construcción activa del conocimiento.

En la pandemia, el constructivismo se enriqueció con enfoques como el conectivismo (Siemens, 2005), que destaca el aprendizaje en redes digitales. Esto es crucial en un mundo donde el conocimiento no solo está en las personas, sino en sus conexiones con fuentes, comunidades y herramientas tecnológicas. Las estrategias actuales combinan tecnología y multimodalidad: mezclan lo presencial y lo virtual, usando diversos recursos (textos, videos, interactivos). Como advierte Adell (2020), las tecnologías ya no son solo herramientas, sino espacios que redefinen cómo docentes y estudiantes interactúan y construyen saber.

La flexibilidad es ahora esencial. Las estrategias deben adaptarse a necesidades diversas: acceso tecnológico, contextos socioeconómicos, culturas y estilos de aprendizaje. Esto impulsa enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o pedagogías críticas, que ven la diversidad como oportunidad. En evaluación, se privilegian métodos formativos sobre los tradicionales. Portafolios digitales, rúbricas interactivas y evaluaciones por proyectos valoran procesos, competencias y actitudes, alineándose con el constructivismo al fomentar reflexión y colaboración.

Pero hay desafíos: la infoxicación, la brecha digital y la resistencia al cambio. También el riesgo de priorizar la tecnología sobre lo pedagógico. Por eso, las estrategias deben ser críticas y éticas, evitando que lo digital eclipse lo humano.

Como afirma Muñoz (2023), hoy las estrategias deben formar competencias como pensamiento crítico o creatividad, no solo transmitir contenidos. Métodos como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o aula invertida ejemplifican este enfoque activo y centrado en los estudiantes. Las estrategias didácticas son hoy un proceso de transformación que redefine los roles de docentes y estudiantes. Invitan a co-crear conocimiento, no a repetirlo. Pero exigen reflexión constante sobre sus implicaciones éticas y un compromiso con la innovación educativa justa.

2.2.4 Reflexión colegiada

La reflexión colegiada es un proceso dinámico donde los docentes construyen conocimiento profesional junto. Parte de la idea que el saber no es algo fijo que se transmite, sino que se crea mediante la interacción social. Va más allá de discutir prácticas pedagógicas: es un espacio donde los profesores co-construyen conocimiento y mejoran su labor educativa.

Su base es el diálogo y la colaboración. Como señala Schön (1987), reflexionar sobre la práctica requiere intercambiar con otros profesionales. Este proceso no solo ayuda a resolver problemas, sino que crea comunidades de práctica (Wenger, 1998) donde los docentes comparten experiencias y generan conocimiento colectivo.

En este proyecto, la reflexión colegiada es clave porque ayuda a los docentes a dejar de ser simples ejecutores de currículos para convertirse en agentes activos de su propia práctica. Como dicen Darling-Hammond y Richardson (2009), este proceso desarrolla autonomía, creatividad y adaptabilidad en los profesores.

Su valor está en integrar experiencias individuales en un marco colectivo. Cada docente aporta sus saberes, enriqueciendo el diálogo y fortaleciendo la comunidad educativa. Esto crea un clima de confianza donde los profesores se sienten apoyados (Hargreaves y Fullan, 2012).

Pero implementarla tiene retos: resistencia al cambio, falta de tiempo, estructuras jerárquicas. Para superarlos, las instituciones deben fomentar culturas colaborativas donde los docentes se empoderen (Lieberman y Miller, 2011).

Más que una herramienta, la reflexión colegiada transforma culturas institucionales. Promueve comunidades educativas más democráticas e inclusivas, donde el conocimiento colectivo mejora la educación. Este proceso es vital para el desarrollo docente y la mejora educativa. Fomentando colaboración y diálogo, no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que fortalece los lazos en la comunidad educativa, creando escuelas más reflexivas.

2.2.5 La multimodalidad como espacio para la reflexión colegiada

La multimodalidad se ha posicionado como eje central en la educación actual, transformando tanto la reflexión docente como el desarrollo profesional desde sus raíces en la semiótica social (Kress & van Leeuwen, 2001) hasta consolidarse como un paradigma integral que articula dimensiones tecnológicas, pedagógicas, sociales e institucionales.

Este enfoque, al atender la diversidad de estilos de aprendizaje, demanda flexibilidad en los sistemas educativos, superando los formatos únicos de enseñanza; sin embargo, el desafío radica en trasladar esta misma flexibilidad a los espacios de reflexión colegiada, donde los autores proponen claves para su implementación efectiva, como el diseño de entornos que integren múltiples lenguajes (visuales, auditivos, interactivos) y fomenten la co-construcción de conocimiento desde la diversidad de experiencias docentes.

McFadden y Price (2003) sentaron bases al estudiar el blended learning (combinación de presencial y virtual). Sin embargo, como advierte Area (2020), la multimodalidad actual va más allá: integra no solo tecnologías, sino también lenguajes (gestual, audiovisual) y dinámicas colaborativas. Esto abre nuevas posibilidades para la reflexión colegiada, donde los docentes pueden compartir

experiencias mediante videos, podcasts o foros interactivos, enriqueciendo el análisis colectivo.

La multimodalidad trasciende la mera incorporación de herramientas digitales para convertirse en un ecosistema dinámico que transforma cómo los docentes reflexionan y construyen conocimientos juntos. Como argumenta Adell (2020), no se trata simplemente de usar plataformas tecnológicas, sino de diseñar entornos vivos donde múltiples lenguajes (audiovisuales, textuales, gestuales) faciliten nuevas formas de diálogo profesional.

Este enfoque amplía las posibilidades de la reflexión colegiada. Por ejemplo, cuando un docente graba su clase en video (retomando la idea de Schön sobre la documentación de prácticas), no solo registra su actuación pedagógica, sino que crea un recurso multimodal que sus colegas pueden analizar desde distintas perspectivas: el uso del espacio físico, las interacciones verbales, los gestos o incluso el diseño de materiales. Wenger (1998) aportaría aquí que estos recursos, al compartirse en comunidades de práctica digitales, permiten discusiones más ricas y asincrónicas, donde cada participante puede aportar desde su experiencia.

Como señala Kalantzis (2016), cada modo revela aspectos diferentes de la práctica pedagógica que, al combinarse, ofrecen una comprensión más holística. El texto permite profundizar en conceptos, el video captura la espontaneidad del aula, los datos objetivan percepciones, y el audio humaniza las experiencias. El desafío y aquí retomo a Adel, es evitar que la tecnología opaque lo esencial: la construcción conjunta de significado. En esencia, como diría Wenger, lo multimodal no cambia el fin de la reflexión colegiada (mejorar juntos), sino que expande sus caminos. La clave está en diseñar estos espacios con intencionalidad pedagógica, donde cada modo sume —y no distraiga— de la meta común: transformar las prácticas desde la colaboración crítica.

CAPÍTULO III. RUTA METODOLÓGICA

En este capítulo se describen los aspectos fundamentales del diseño metodológico basado en la investigación-acción. Se inicia con la presentación del paradigma de investigación, que establece las bases epistemológicas para el estudio. Posteriormente, se define el enfoque metodológico cualitativo, seguido por la selección de técnicas e instrumentos para las distintas fases: análisis, planeación, desarrollo y evaluación. De igual forma, se describe detalladamente cada una de estas fases, incluyendo la pregunta orientadora de la investigación, las técnicas empleadas, los participantes involucrados y las consideraciones éticas.

3.1 Paradigma de Investigación

Desde los primeros planteamientos del proyecto que dio origen a esta investigación-intervención, se propuso trabajar desde un paradigma socio crítico, que propone una forma de indagación introspectiva colectiva. Según Badillo y Romero (2015), tiene como objetivo “el cambio de la distribución de las relaciones sociales y así dar una respuesta a ciertos problemas generados por estas, iniciando desde la acción reflexiva de los participantes de la comunidad” (2015, p. 27).

Este paradigma permite posicionar epistemológicamente el trabajo como una investigación orientada no solo a la comprensión de la realidad sino también a su transformación, alineándose con la naturaleza participativa y emancipadora de la Investigación-Acción.

3.2 Enfoque Metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, que según Creswell y Poth (2018), constituye "una aproximación metodológica que busca examinar y comprender los

significados que tanto individuos como grupos asignan a problemáticas de índole social o humana" (p. 7). Este proceso investigativo se caracteriza por:

- Preguntas y procedimientos emergentes durante el estudio.
- Recolección de datos en el entorno natural de los participantes.
- Análisis inductivo que construye desde lo específico hacia temas generales.
- Rol interpretativo del investigador frente a los datos.

Este enfoque se articula con el modelo de Investigación-Acción, ya que ambos privilegian la flexibilidad, la contextualización y la participación activa de los sujetos en la construcción de conocimiento.

3.3 Marco Metodológico: Investigación-Acción (I-A)

En coherencia con el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, se adoptó la Investigación-Acción (I-A) como marco metodológico central. Este modelo se sustenta en tres principios fundamentales:

1. **Reconocimiento de la alteridad:** Valoración de las perspectivas diversas de los participantes.
2. **Disposición dialógica:** Espacios de reflexión colectiva para problematizar la práctica.
3. **Acción participativa-colaborativa:** Construcción de soluciones desde la comunidad.

La I-A no solo es un "modelo" procesual, sino un marco integrador que vincula teoría y práctica mediante ciclos iterativos. Como señala Berrocal (s/f), la praxis en la I-A es acción reflexionada y estratégica, no conducta mecánica. Su elección respondió a los objetivos de generar procesos reflexivos contextualizados, sin pretender soluciones universales.

3.3.1 Características de la Investigación-Acción

Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la Investigación-Acción (I-A) es un proceso participativo, ya que involucra activamente a los actores en todas sus fases. Además, es colaborativa, pues se construye a partir del trabajo grupal, y teorizante, al incorporar una reflexión crítica sobre la práctica educativa. Por su parte, Elliott (1993) complementa estas características, destacando que la I-A permite integrar reflexiones simultáneas entre los participantes y autoevaluar las prácticas mediante una retroalimentación constante.

3.3.2 Fases de la Investigación-Acción

Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó el modelo cíclico propuesto por Mertler (2020), el cual consta de cuatro fases. La primera es el análisis o diagnóstico, donde se realizó una revisión documental y un grupo focal para identificar las necesidades iniciales. Posteriormente, en la fase de planeación, se diseñó un plan de acción basado en los hallazgos del diagnóstico. Luego, en la etapa de desarrollo, se implementó la intervención de manera contextualizada. Finalmente, en la evaluación, se reflexionó sobre los resultados obtenidos y se realizaron ajustes para posibles nuevos ciclos de mejora.

3.3.3 Técnicas de Recolección de Información

La técnica principal utilizada fue el grupo focal, seleccionado por su capacidad para generar diálogos en torno a experiencias compartidas (Pope, 2009) y producir información valiosa mediante interacciones grupales (Morgan, 1997). Para estructurar la discusión, se elaboró una guía de tópicos que permitió equilibrar flexibilidad y enfoque. Esta dinámica facilitó que los docentes analizaran sus prácticas en un ambiente colaborativo, lo que enriqueció significativamente las fases posteriores de la investigación.

3.3.4 Participantes

Se trabajó con 14 docentes de la Academia de Gestión Educativa (12 mujeres, 2 hombres), con experiencia de 5 a 25 años. Los criterios de selección incluyeron:

- Actividad durante la pandemia y retorno a la presencialidad.
- Mínimo 5 años de antigüedad.
- Diversidad de perspectivas para enriquecer el análisis.

3.5 Ética para el Cuidado de la Participación

A lo largo de la investigación, se aseguraron los principios éticos fundamentales siguiendo las recomendaciones de Krueger y Casey (2015). En primer lugar, se garantizó el consentimiento informado, explicando de manera clara y transparente los objetivos del estudio, así como los derechos de los participantes. Además, se mantuvo la confidencialidad mediante el uso de seudónimos y el almacenamiento seguro de los datos recopilados. Asimismo, se protegió la privacidad de los involucrados, realizando las sesiones en entornos resguardados y manejando con responsabilidad la información sensible. Por último, se aplicó el principio de respeto, asegurando una valoración equitativa de todas las intervenciones y contribuciones durante el proceso investigativo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El presente capítulo expone los resultados de la fase diagnóstica, que constituyó la base para el diseño de la intervención. La recolección de información se llevó a cabo en dos momentos clave: un grupo focal con docentes y entrevistas semiestructuradas con directivos, permitiendo una visión integral de la situación educativa durante y después del confinamiento por COVID-19.

4.1. Diseño Metodológico del Diagnóstico

El grupo focal se realizó en el Aula Magna de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, espacio elegido estratégicamente por su capacidad y condiciones acústicas. Participaron 14 docentes, identificados con códigos numéricos (P1-P14) para preservar su anonimato, siguiendo los protocolos éticos de investigación.

La guía de tópicos para el grupo focal se estructuró en cuatro ejes fundamentales:

1. Experiencia educativa durante la pandemia: Transición a la enseñanza remota y adaptaciones realizadas.
2. Problemáticas emergentes: Desafíos pedagógicos, tecnológicos y emocionales.
3. Aprendizajes significativos: Modificaciones sustanciales en la práctica docente con proyección a futuro.
4. Procesos de readaptación: Retorno a la presencialidad y nuevas metodologías adoptadas.

La sesión tuvo una duración de 62 minutos y se complementó con entrevistas a tres figuras clave de la institución: el Director del Centro Especializado en Educación Virtual, la directora de Programas Educativos y la Secretaria Académica.

4.2. Proceso de Análisis de la Información

El análisis combinó métodos inductivos (emergentes de los datos) y deductivos (basados en el marco teórico), siguiendo estas fases:

1. Preparación de datos: Transcripción rigurosa de grabaciones y codificación inicial.
2. Análisis basado en el marco teórico: Aplicación de categorías preliminares derivadas de la fundamentación teórica.
3. Codificación emergente: Identificación de patrones y temas no contemplados inicialmente.
4. Triangulación: Contraste entre distintas fuentes de información y perspectivas.
5. Validación: Verificación de interpretaciones mediante revisión cruzada.

4.2.1. Categorías Iniciales del Análisis

El primer nivel de análisis permitió identificar tres categorías fundamentales que organizaron la información obtenida:

Tabla 2.

Categorías Iniciales del Análisis

Categoría	Descripción	Ejemplos de Evidencias
Dificultades (Acciones)	Desafíos prácticos en enseñanza virtual/presencial.	<i>El internet no es tan bueno" (P2).</i>

Sentimientos (Expresiones)	Emociones docentes (frustración, aislamiento).	"Me deprimí... me pegó durísimo" (P4).
Propuestas (Ideas)	Sugerencias para mejorar la práctica educativa	Necesitamos repensar cómo crear comunidades de aprendizaje en línea" (P10).

Nota: Fuente datos de grupo focal academia de gestión educativa

Desde las experiencias analizadas, emergen reflexiones profundas sobre cómo fortalecer la práctica docente en entornos virtuales, especialmente en lo que respecta al desarrollo profesional de los educadores. Al examinar términos como capacitación, formación y actualización, es posible identificar tanto puntos de encuentro como tensiones conceptuales que influyen en la manera en que los docentes se preparan para los desafíos de la enseñanza digital.

La capacitación suele entenderse como un proceso dirigido a adquirir habilidades concretas, generalmente vinculadas al manejo de herramientas tecnológicas o metodologías específicas. Su carácter es práctico y suele responder a necesidades inmediatas, como aprender a usar una plataforma de aprendizaje en línea. Sin embargo, su limitación radica en que, al centrarse en lo instrumental, no siempre promueve una reflexión pedagógica más amplia sobre cómo integrar esas herramientas de manera significativa en el proceso educativo.

En contraste, la formación implica un proceso más integral y continuo, que abarca no solo aspectos técnicos, sino también teóricos y actitudinales. No se trata solo de "saber hacer", sino de "saber por qué y para qué", fomentando una práctica docente reflexiva y adaptable. En el contexto de la virtualidad, esto es clave, pues permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que vayan más allá

de la mera transmisión de contenidos, promoviendo la autonomía y la colaboración entre estudiantes.

El adiestramiento, por su parte, se acerca más a un entrenamiento repetitivo enfocado en la ejecución de procedimientos. Aunque útil para estandarizar ciertas prácticas, su enfoque mecánico puede resultar insuficiente en entornos educativos dinámicos, donde la adaptabilidad y la creatividad son esenciales. Mientras que un docente "adiestrado" podría dominar el uso de un foro virtual, uno "formado" sería capaz de decidir cuándo, cómo y por qué utilizarlo, ajustándose a las necesidades de sus estudiantes.

Finalmente, la actualización se refiere a la incorporación de nuevos conocimientos o técnicas en respuesta a los cambios del campo educativo. A diferencia de la formación, que tiene un carácter más permanente, la actualización suele ser reactiva, surgiendo ante la aparición de innovaciones tecnológicas o pedagógicas. No obstante, ambas pueden y deben complementarse: un docente bien formado estará mejor preparado para asimilar nuevas actualizaciones de manera crítica, sin caer en modas pasajeras o aplicaciones superficiales de las herramientas digitales.

¿Dónde convergen y dónde se separan estos conceptos? Todos comparten el objetivo de mejorar las competencias docentes, pero difieren en profundidad, enfoque y alcance. Mientras la capacitación y el adiestramiento suelen ser más puntuales y técnicos, la formación y la actualización apuntan a un desarrollo profesional más sostenido y reflexivo. Para los entornos virtuales, esto implica que las instituciones no pueden limitarse a ofrecer talleres esporádicos sobre herramientas digitales (capacitación), sino que deben fomentar espacios de formación continua que permitan a los docentes apropiarse críticamente de la tecnología, adaptándola a sus contextos educativos específicos.

En definitiva, el reto está en diseñar modelos de desarrollo docente que integren estos enfoques de manera equilibrada: capacitar en lo urgente, formar en lo esencial, adiestrar en lo operativo cuando sea necesario y mantener una actualización constante, pero siempre desde una mirada pedagógica crítica. Solo así se podrá avanzar hacia una educación virtual que no solo reproduzca viejos esquemas en nuevos formatos, sino que realmente aproveche las posibilidades de estos entornos para transformar la enseñanza y el aprendizaje

4.2.1. Categorías Iniciales del Análisis:

Las categorías vinculadas a prácticas docentes y didáctica emergieron desde las narrativas de los participantes, evidenciando tensiones entre lo prescriptivo y lo aplicado. Por ejemplo, la evaluación —inicialmente no categorizada— se integró como subdimensión de 'Innovaciones pedagógicas', dado su rol en la adaptación a la virtualidad (ej. citas de P5 sobre diversificación de productos de aprendizaje)."

4.3. Resultados del Diagnóstico

A continuación, se presentan los resultados definitivos del diagnóstico, organizados en dimensiones que reflejan los hallazgos más significativos del análisis.

Tabla 2.

Categorías de análisis desde la fundamentación teórica

Categoría	Expresiones clave de los participantes	Relación con la fundamentación teórica	Análisis
Adaptación Tecnológica y Pedagógica	<i>Definitivamente el Classroom es un enorme recurso que sentó una gran diferencia" (P3). - "Aprender a usar la plataforma... lo</i>	Educación multimodal (Bates, 2019): La adopción de plataformas digitales evidencia la permanencia de modelos híbridos, donde	<i>Contraste: Aunque se valora la tecnología, persiste una brecha entre su uso instrumental y su integración pedagógica profunda.</i>

	<i>consideré muy positivo" (P6</i>	lo virtual complementa lo presencial, reforzando flexibilidad y acceso.	
Desafíos pedagógicos en la virtualidad	<i>"Siempre fue complicado... el internet no es tan bueno" (P2).</i> <i>- "Volvimos a clases expositivas por frustración" (P4).</i>	Práctica pedagógica (Zempoalteca, 2021): La regresión a métodos expositivos revela la necesidad de formar docentes en estrategias activas (ej. aprendizaje basado en proyectos) para entornos digitales.	<i>Tensión:</i> Las limitaciones técnicas no deben justificar la reducción de la interacción; se requieren diseños instruccionales resilientes.
Manifestaciones emocionales	<i>"Servicio social fue muy difícil emocionalmente con los muchachos" (P7).</i> <i>- "Me deprimí... me pegó durísimo" (P4).</i>	Reflexión colegiada (Imbernon, 2020): El bienestar docente es un pilar para la calidad educativa. Las narrativas destacan la urgencia de espacios de apoyo psicoafectivo y trabajo colaborativo entre pares.	<i>Brecha:</i> Las instituciones priorizaron lo académico sobre lo emocional, ignorando el rol de la salud mental en los procesos educativos.

Desafíos Institucionales y Estructurales.	<i>"Son un montón de preguntas que resuelve la política, no nosotros" (P11). - "Estamos atrás en tecnología" (P8).</i>	Gestión educativa (Aguerrondo, 2022): La falta de infraestructura y políticas claras refleja una desconexión entre las necesidades docentes y las decisiones institucionales, exigiendo mayor participación en la toma de decisiones	<i>Contraste:</i> Mientras los docentes innovan con recursos limitados, las instituciones no sistematizan esas prácticas emergentes.
Innovaciones pedagógicas	<i>Les pedía cualquier tipo de producto... mapa, dibujo, resumen" (P5). - "Diseño instruccional fue clave" (P1).</i>	Educación multimodal + Práctica pedagógica: La diversificación de evaluaciones (visual thinking, productos creativos) alinea con enfoques competenciales, donde el proceso prima sobre el resultado (Díaz Barriga, 2020).	<i>Oportunidad:</i> Estas experiencias podrían escalarse como modelos de evaluación formativa, pero requieren capacitación en rúbricas y retroalimentación efectiva.

Nota: Construcción propia con base en la información obtenida mediante la técnica de grupo focal. 2025

Una tercera aproximación a los resultados se estableció a partir de la generación de categorías emergentes, las cuales se elaboraron a partir de la información obtenida en el grupo focal que no pudo ser comprendida mediante las

categorías construidas inicialmente, por lo que se requirió de una nueva categorización, que se llevó a cabo mediante ejercicios de contrastación constante, analizando similitudes y diferencias en los discursos de los participantes.

Este proceso permitió identificar patrones recurrentes, así como discrepancias significativas. Una vez establecidas las categorías emergentes, se procedió a describirlas detalladamente (ver Tabla 2) y se utilizaron citas textuales para construir la narrativa de los participantes. Posteriormente, se realizó una agrupación en temas centrales, lo que permitió visualizar de manera más clara las principales áreas de impacto y reflexión surgidas de la experiencia educativa durante la pandemia.

Cada tema central engloba varios aspectos de las categorías iniciales, mostrando las interrelaciones entre los diferentes desafíos, aprendizajes y oportunidades identificados por los participantes. Los temas centrales identificados fueron los siguientes:

- Adaptación Tecnológica y Pedagógica. Este tema abarca la transición a la enseñanza virtual y el regreso a la presencialidad, destacando la importancia de la educación multimodal y la flexibilidad en el aprendizaje. Las expresiones de los participantes reflejan tanto los desafíos como las oportunidades que surgieron al integrar herramientas digitales en la práctica docente.
- Manifestaciones emocionales. Refleja las experiencias personales de los docentes durante la pandemia, subrayando la necesidad de apoyo emocional y reflexión colegiada. Las manifestaciones de frustración, aislamiento y desgaste emocional resaltan la importancia de abordar el bienestar docente como parte integral de la mejora educativa.
- Desafíos Institucionales y Estructurales. Agrupa los retos a nivel institucional, desde limitaciones tecnológicas hasta la necesidad de políticas educativas

actualizadas. Los participantes señalaron la falta de acceso a recursos de calidad y la necesidad de una mayor inversión en infraestructura digital.

- Innovación pedagógica. Destaca las oportunidades de aprendizaje y la implementación de nuevas estrategias pedagógicas surgidas como respuesta a los desafíos enfrentados. La creatividad en el diseño instruccional y el uso de herramientas como el visual thinking demostraron ser elementos clave para enriquecer la práctica docente.

El análisis de las categorías y temas centrales permitió identificar no solo los desafíos enfrentados por los docentes durante la pandemia, sino también las oportunidades para innovar y mejorar la práctica educativa. La articulación de la fundamentación teórica con la construcción de las categorías emergentes enriqueció la interpretación de los resultados, proporcionando una visión holística de la experiencia docente en contextos de virtualidad y presencialidad.

Este proceso analítico basado en la contrastación constante y la agrupación temática, como ya se ha definido, facilitó la identificación de patrones y la construcción de una narrativa que refleja las complejidades y aprendizajes derivados de esta experiencia.

4.4 Segundo Momento: Aproximación a las experiencias y perspectivas de los líderes educativos

Para complementar el diagnóstico obtenido, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con representantes clave de la institución: el Director del Centro Especializado en Educación Virtual, la Directora de Programas Educativos y la Secretaria Académica. Los ejes temáticos abordados fueron:

Tabla 3

Tópicos y propósitos comunicativos

Tópico	Preguntas
--------	-----------

Retos en la adopción de nuevas prácticas y herramientas tecnológicas	Se buscó comprender los principales retos que la institución ha afrontado al adoptar nuevas prácticas y herramientas tecnológicas en la labor docente durante este período
Estrategias y recursos tecnológicos incorporados:	Se buscó conocer las medidas concretas que su institución ha puesto en marcha para apoyar a los docentes en este proceso de transformación.
Apropiación de lo virtual en lo presencial	Se indagó sobre las modificaciones identificadas en las prácticas pedagógicas de los docentes al incorporar elementos virtuales en la enseñanza presencial, así como las propuestas institucionales que combinan ambas modalidades. Además, se exploran los recursos tecnológicos o digitales que se podrían utilizar en estas propuestas híbridas y las razones por las cuales se consideran adecuados.

Nota: Construcción propia: 2024

Esta fase buscó profundizar en la visión institucional y la percepción docente sobre los procesos formativos, desarrollando el análisis mediante un proceso sistemático de transcripción y sistematización donde las grabaciones de audio se transcribieron de manera fiel en documentos digitales y cada entrevista se archivó con un código único que incluía el nombre del participante y la fecha correspondiente.

4. 5 Orientaciones del Diagnóstico para el Diseño de la Intervención

A partir de la construcción del Diagnóstico, con base en los resultados obtenidos, se identificaron hallazgos que plantean orientaciones importantes para el diseño de una intervención dirigida a fortalecer las prácticas pedagógicas. Estos resultados, derivados de las experiencias compartidas y reflexionadas por los docentes de Ciencias de la Educación, reflejan desafíos y oportunidades surgidos

durante la transición a la enseñanza virtual y el posterior retorno a las aulas presenciales. Estas orientaciones se sintetizan en siete aspectos relevantes, los cuales se plantean a continuación:

✓ **Valoración de la documentación de experiencias**

Los docentes destacaron la importancia del diseño instruccional como un factor clave en su adaptación a las nuevas modalidades de enseñanza. Este elemento fue señalado como esencial para estructurar las lecciones y mejorar la experiencia de los estudiantes. Al respecto, el Participante 1 expresó: *“Yo creo que aquí es un mundo muy importante. Fue el diseño instruccional del que están hablando”*.

Este reconocimiento enfatiza la necesidad de una intervención que fortalezca las competencias en diseño instruccional y promueva la implementación de metodologías de aprendizaje activo.

✓ **Necesidad de mejora en las prácticas pedagógicas**

El diagnóstico evidenció que en entornos virtuales los docentes enfrentan dificultades para mantener la interacción y participación de los estudiantes. Esta situación resaltó la importancia de acceder a herramientas y estrategias que faciliten la creación de experiencias de aprendizaje más interactivas y atractivas. Una intervención efectiva debería abordar la capacitación en estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes, tanto en entornos virtuales como presenciales.

✓ **Aprovechamiento de las tecnologías**

Se identificó un reconocimiento generalizado del valor de las herramientas tecnológicas en la enseñanza. Como señaló el Participante 3: *“Definitivamente el Classroom es un enorme recurso que sentó una gran diferencia”*.

Esta expresión sugiere la relevancia de integrar estas herramientas de manera efectiva en el proceso educativo. Los docentes mostraron disposición para profundizar en el uso pedagógico de la tecnología, lo que indica que una intervención en esta área podría tener un impacto positivo en su práctica.

✓ **Diversificación de estrategias de evaluación**

Algunos docentes han comenzado a explorar formas innovadoras de evaluación que permiten a los estudiantes demostrar su comprensión de múltiples maneras. Como compartió el Participante 5: *“Les pedía como productos cualquier tipo de producto... si haces un mapa, un dibujo, un resumen, lo que se te pegue la gana”*.

Este enfoque refleja la necesidad de una estructura que permita a los docentes incorporar estrategias de evaluaciones diversificadas y flexibles de manera sistemática en sus prácticas.

✓ **Adaptación a diferentes modalidades**

La experiencia adquirida en la enseñanza tanto virtual como presencial subrayó la necesidad de diseñar unidades de aprendizaje flexibles que puedan aplicarse en ambas modalidades. Este hallazgo sugiere que una intervención efectiva debería incluir elementos que ayuden a los docentes a crear experiencias de aprendizaje híbridas, adaptables y eficientes en múltiples contextos.

✓ **Respuesta a retos institucionales**

El diagnóstico también reveló desafíos a nivel institucional, como la necesidad de actualizar las competencias tecnológicas del profesorado. Esto indica la importancia de proporcionar a los docentes acceso a capacitaciones en tecnologías educativas y habilidades necesarias para utilizarlas de

manera efectiva. Un enfoque en estas competencias institucionales ayudaría a los docentes a enfrentar los retos tecnológicos de forma autónoma y con confianza.

✓ **Fomento de la reflexión pedagógica**

Se observó una apertura entre los docentes para adoptar nuevas formas de trabajo y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Esto resalta la relevancia de una intervención que promueva la reflexión pedagógica continua, alentando a los docentes a cuestionar y mejorar sus métodos para adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

Nota: Hallazgos Complementarios:

- Discrepancia: Mientras docentes destacaron carencias tecnológicas ("Estamos atrás en tecnología" - P8), directivos enfatizaron esfuerzos de capacitación.
- Consenso: Necesidad de políticas claras para sostenibilidad de modelos híbridos.

En este sentido la orientación para la intervención los resultados del diagnóstico indican las siete líneas de acción:

- Fortalecer el diseño instruccional (ej. capacitación en metodologías activas).
- Promover evaluación diversificada (ej. rúbricas para productos creativos).
- Reducir brecha emocional (espacios de reflexión colegiada).
- Actualizar infraestructura tecnológica.
- Fomentar la autonomía docente en decisiones pedagógicas.
- Sistematizar innovaciones (ej. buenas prácticas en visual thinking).

El diagnóstico reveló tensiones entre lo técnico, lo pedagógico y lo emocional, destacando la necesidad de intervenciones holísticas que, más allá de herramientas tecnológicas, prioricen el desarrollo profesional docente y el bienestar integral. La triangulación de perspectivas (docentes-directivos) enriqueció la identificación de desafíos sistémicos y oportunidades de mejora.

CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta la intervención diseñada a partir de los hallazgos clave analizados en el capítulo anterior, estructurada mediante un taller de diseño instruccional para atender las necesidades detectadas. El proceso se organizó en tres fases articuladas:

En la primera fase de fundamentación, se retomaron las orientaciones clave derivadas del diagnóstico (ya presentado en el capítulo previo), enfatizando los criterios y principios que emergieron del análisis inicial. Estas directrices sirvieron como base conceptual para garantizar que la intervención respondiera de manera coherente a la problemática identificada.

La segunda fase de diseño permitió definir los elementos centrales de la propuesta, ajustados meticulosamente a los requerimientos detectados. Finalmente, la tercera fase estableció las condiciones operativas para una implementación efectiva. Cabe destacar que la evaluación fue un componente transversal a lo largo de todo el proceso, permitiendo ajustes continuos y una reflexión sistemática sobre los resultados obtenidos.

5.1. Descripción del taller de diseño instruccional

En esta segunda fase, el taller de diseño instruccional fue diseñado para capacitar al personal docente en nuevas estrategias de enseñanza basadas en el uso de tecnologías innovadoras. Esta intervención se planteó tomando en consideración los hallazgos clave del diagnóstico inicial y las categorías de análisis emergentes relacionadas con la práctica docente. Después de un cuidadoso análisis y procesos de reflexión participante, se determinó que un taller sería la estrategia más adecuada para abordar de manera efectiva las necesidades identificadas.

La elección del taller como estrategia de intervención se fundamenta en su alineación con los principios de la Investigación-Acción (I-A), pues, como señala Astringir (2014): *"uno de los principios fundamentales de la investigación-acción es la participación de los involucrados en la construcción de soluciones"* (p. 89). El formato del taller promueve la interacción, el intercambio de ideas y la colaboración entre los participantes, permitiendo que los docentes compartan sus experiencias, discutan desafíos comunes y construyan colectivamente estrategias para abordar las problemáticas identificadas en el diagnóstico.

5.1.1. Objetivos del Taller

Los objetivos planteados para el taller de diseño instruccional fueron los siguientes:

- Promover la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por tecnología en los cursos impartidos.
- Generar espacios de diálogo entre pares para fomentar la reflexión colegiada sobre los elementos pedagógicos que integran su práctica.

5.1.2. Estructura general del taller

Para la planeación del taller, se utilizó el formato propuesto en las capacitaciones realizadas por la Secretaría Académica durante el período 2020-2021, el cual se fundamenta en el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). Este enfoque se basa en la definición de diseño instruccional propuesta por Horton (2012), quien lo describe como *"un proceso que requiere de una selección, organización y especificación de experiencias de aprendizaje necesarias para enseñar algo a alguien"* (p. 3).

El modelo TPACK permitió estructurar de manera sistemática el proceso de desarrollo del taller, asegurando que se abordaran sus tres componentes cruciales: Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido. Al adoptar esta

metodología, se buscó optimizar la creación de experiencias de aprendizaje efectivas y significativas para los participantes, integrando armónicamente estos tres dominios de conocimiento.

Como producto esperado, se determinó que cada participante diseñara una unidad de aprendizaje específica, lo cual posibilitó el logro del primer objetivo de la intervención.

5.2. Implementación del Taller

Respecto a la tercera fase, el taller se llevó a cabo en 4 sesiones semanales de 4 horas cada una, sumando un total de 16 horas presenciales. Las sesiones se desarrollaron en una modalidad híbrida (presencial y actividades asincrónicas) y siguieron el siguiente cronograma:

El taller se llevó a cabo en 4 sesiones semanales de 4 horas cada una, sumando un total de 16 horas presenciales, siguiendo el cronograma de actividades que se presentó en la Tabla 4. En estas sesiones se abordaron los siguientes ejes temáticos:

1. Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS).
2. Diseño instruccional y su aplicación en entornos virtuales y presenciales.
3. El modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) como marco para integrar tecnología, pedagogía y contenido.
4. Desarrollo de materiales digitales y selección de recursos educativos.
5. Fomento del trabajo colegiado entre docentes.

El taller fue facilitado por Nadia Sarahi Uribe Olivares, quien guió a los participantes a través de un enfoque colaborativo y participativo. Las actividades realizadas por los participantes consistieron en:

- Revisión de programas de aprendizaje existentes para identificar áreas de mejora.
- Desarrollo de propuestas instruccionales alineadas con el formato institucional de la UAN.
- Búsqueda y selección de recursos educativos digitales de calidad.
- Espacios de reflexión y trabajo en equipo para intercambiar ideas y mejores prácticas.

5.2.1. Participantes

Se convocó a 14 docentes de la facultad, quienes imparten las unidades de aprendizaje seleccionadas. De ellos, 9 confirmaron su participación. Las características generales de los participantes fueron:

- Perfil académico: Profesores de la línea de gestión educativa del Plan 2012 (vigente) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Experiencia docente: Entre 5 y 15 años (promedio: 12.7 años).
- Distribución por género: 76% mujeres, 24% hombres.
- Rango de edad: 28-55 años (promedio: 42.3 años).

5.2.2. Desarrollo del Taller

El taller combinó sesiones teóricas, demostraciones prácticas, trabajo en equipo y espacios de reflexión. Un elemento central fue la presentación del modelo TPACK, que permitió a los docentes integrar de manera efectiva la tecnología, la pedagogía y el contenido en sus planificaciones de clase.

Durante las sesiones, se observó un alto nivel de participación y compromiso por parte de los asistentes. Los debates y actividades grupales generaron un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los docentes intercambiaron ideas, compartieron experiencias y expresaron sus discrepancias en cuanto a las formas de abordar las unidades de aprendizaje.

Uno de los momentos clave fue la exploración de entornos virtuales de aprendizaje, donde los participantes mostraron un interés particular en Google Classroom, debido a su interfaz sencilla y su uso extendido durante la pandemia. También se discutieron los materiales y estrategias utilizados durante ese período, muchos de los cuales siguen vigentes en la práctica docente actual.

5.3. Resultados del Taller

La evaluación de resultados del taller se realizó bajo un enfoque formativo, con el objetivo de valorar los avances en relación con las transformaciones en las prácticas pedagógicas y la adopción tecnológica. La metodología se diseñó para recopilar y analizar datos que permitieran comprender las experiencias, desafíos y oportunidades que surgieron en relación con los objetivos del taller.

Cabe mencionar que los diseños instruccionales presentados por los docentes al finalizar el taller constituyeron el elemento central de la evaluación, porque permitieron identificar los elementos tecnológicos y pedagógicos incorporados en las propuestas, así como analizar cómo estos elementos permiten atender las necesidades del contexto educativo postpandémico.

El proceso analítico desarrollado para realizar esta evaluación fue similar al que se planteó en la Fase 1 de este trabajo (Capítulo IV), a continuación, se describen aspectos que corresponden a la fase específica de evaluación de los resultados del taller como primer momento de la intervención.

1. **Recopilación y organización de los diseños:**

- Los diseños instruccionales presentados por los docentes se recopilaron en formato digital (documentos de Word, presentaciones, etc.).

- Se creó una carpeta organizada por participante, donde se almacenaron todos los materiales relacionados con cada diseño (planificaciones, recursos, actividades, etc.).

2. Identificación de categorías de análisis:

- Se establecieron categorías predefinidas basadas en los objetivos del estudio y el marco teórico. Estas categorías fueron:
 - Distribución de herramientas digitales: Uso de plataformas como Google Classroom, Zoom, redes sociales, etc.
 - Evaluación y seguimiento: Métodos de evaluación (continua, sumativa, coevaluación) y sistemas de retroalimentación.
 - Recursos y materiales: Tipos de recursos utilizados (videos, presentaciones, simuladores, podcasts, etc.).

3. Codificación y análisis de los diseños:

- Cada diseño fue revisado minuciosamente para identificar los elementos correspondientes a las categorías establecidas.
- Se utilizó una tabla en Excel para registrar la presencia o ausencia de cada elemento en los diseños, así como para cuantificar su frecuencia (porcentajes).
- Por ejemplo, se registró cuántos docentes utilizaron Google Classroom, cuántos incorporaron foros de discusión, etc.

4. Cruce con el marco teórico:

- Los resultados obtenidos se contrastaron con el marco teórico, especialmente con conceptos como el modelo TPACK (Conocimiento

Tecnológico Pedagógico del Contenido) y el aprendizaje combinado (blended learning).

- Este cruce permitió interpretar los hallazgos con las teorías educativas y establecer conexiones entre la práctica docente y los fundamentos teóricos.

5. Interpretación de los hallazgos:

- Los datos organizados y analizados se interpretaron para identificar patrones, tendencias y áreas de oportunidad.
- Se observó que la mayoría de los docentes se encontraban en un nivel intermedio de integración tecnológica, lo que sugirió la necesidad de fortalecer las competencias digitales.

Análisis de herramientas digitales en diseños instruccionales

Tras el proceso analítico realizado al evaluar los diseños instruccionales desarrollados en el taller, se identificaron las siguientes herramientas digitales y sus características de implementación:

1. Google Classroom

- Definición: Plataforma educativa basada en la nube que facilita la gestión de aulas virtuales, distribución de materiales educativos, asignación de tareas y comunicación asincrónica entre docentes y estudiantes.
- Implementación: El estudio analizó su aplicación como herramienta principal en el diseño de experiencias de aprendizaje, destacando su uso para organización curricular y seguimiento académico.

2. Zoom

- Definición: Software de videoconferencia que permite interacción sincrónica a través de clases virtuales, reuniones académicas y seminarios web, con funcionalidades como compartir pantalla y salas para trabajo grupal.
- Implementación: La investigación evaluó su integración pedagógica complementaria, particularmente para sesiones interactivas y trabajo colaborativo en tiempo real.

3. **Redes sociales**

- Facebook:
 - Definición: Plataforma social que posibilita la creación de grupos educativos cerrados para compartir recursos, hacer anuncios institucionales y mantener discusiones académicas en un ambiente semi-estructurado.
- WhatsApp:
 - Definición: Aplicación móvil de mensajería instantánea empleada para comunicación inmediata, envío de recordatorios académicos y coordinación logística de actividades.

El estudio examinó su utilización como canales de apoyo comunicacional, complementando las plataformas educativas formales con interacciones más informales y ágiles.

Los datos revelaron la siguiente distribución de uso:

- Google Classroom: Fue la plataforma más empleada, presente en el 84.6% de los diseños instruccionales evaluados.

- Combinación Google Classroom + Zoom: Alcanzó un 69.2%, lo que refleja una estrategia integrada que vincula la gestión de contenidos (asincrónica) con la interacción en tiempo real (sincrónica).
- Redes sociales:
 - Facebook: Utilizado en el 53.8% de los casos.
 - WhatsApp: Empleado en el 46.2% de las propuestas, principalmente como soporte para la comunicación informal y ágil.

Nivel de integración tecnológica

Desde la perspectiva de Jonassen, Howland, Moore y Marra (2003), se retomó el Modelo TIM (Technology Integration Model), el cual establece cinco niveles de integración tecnológica en el currículo, se utilizó la matriz TIM (Ver anexo 3) , la cual marca 5 niveles de integración tecnológica y facilitó la evaluación.

- Los resultados evidenciaron una distribución destacada en tres niveles:
- Nivel intermedio: 53.8% (la mayoría de los docentes).
- Nivel avanzado y básico: 23.1% cada uno (lo que refleja una polarización en las competencias digitales).

Estrategias pedagógicas:

- Foros de discusión: 76.9%.
- Proyectos grupales: 69.2%.
- Tutorías individuales: 38.5% (menor énfasis en acompañamiento individual).

Evaluación y seguimiento:

- Evaluación continua: 84.6%.
- Proyectos finales: 76.9%.
- Coevaluación: 38.5% (oportunidad de mejora).

Recursos y materiales:

- Videos: 92.3%.
- Presentaciones: 84.6%.
- Simuladores y podcasts: 15.4% y 30.8%, respectivamente (área de oportunidad).

Además de estos resultados, al finalizar el taller, se aplicó una encuesta de satisfacción utilizando una escala Likert de 5 puntos. La información obtenida muestra una valoración positiva en todas las dimensiones evaluadas:

Contenido:

- Definición: Pertinencia y actualización de los temas abordados en el taller.
- Resultado: Media de 4.46, lo que indica que los participantes consideraron el contenido muy relevante para su práctica docente.

Metodología:

- Definición: Enfoque pedagógico y diseño de las actividades implementadas.
- Resultado: Media de 4.21, reflejando que las actividades prácticas fueron percibidas como efectivas.

Facilitador:

- Definición: Competencia del instructor en manejo temático y habilidades para guiar la participación.
- Resultado: Media de 4.46, destacando su dominio del tema y capacidad para fomentar la interacción.

Relevancia para la práctica docente:

- Definición: Grado en que los aprendizajes pueden aplicarse directamente en el aula.
- Resultado: Media de 4.38, señalando una alta aplicabilidad inmediata.

Adecuación a las necesidades de los participantes:

- Definición: Alineación del taller con las expectativas y requerimientos específicos de los asistentes.
- Resultado: Media de 4.25, demostrando que se cubrieron las expectativas iniciales.

El taller de diseño instruccional permitió fortalecer las competencias docentes en el uso de tecnologías educativas y diseño instruccional, evidenciando un avance significativo en la integración de herramientas digitales y estrategias pedagógicas innovadoras. Los resultados obtenidos sientan las bases para futuras intervenciones y mejoras en la práctica educativa

VI. RESULTADOS

La pandemia de COVID-19 representó un parteaguas en la educación superior, obligando a una transformación acelerada de las prácticas pedagógicas, la adopción tecnológica y los procesos evaluativos. Este capítulo sintetiza los hallazgos obtenidos en la presente investigación. Los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas de investigación planteadas, evidenciando tanto las transformaciones generadas por la enseñanza remota como los desafíos para su sostenibilidad en el contexto postpandémico, así como las perspectivas institucionales.

Transformaciones en las prácticas pedagógicas

Este hallazgo responde directamente a la primera pregunta, mostrando que la pandemia aceleró una reconceptualización de los recursos educativos, no solo su traslado a lo digital. El estudio reveló cambios en la manera de operar la docencia. Los materiales educativos experimentaron una migración notable hacia formatos digitales, con una marcada preferencia por recursos multimedia como videos interactivos y podcasts. Esta transición no se limitó a una simple digitalización de contenidos, sino que redefinió el concepto mismo de material didáctico, incorporando elementos de interactividad y multimodalidad.

Al evaluar la profundidad de la integración tecnológica mediante el Modelo TIM (Jonassen et al., 2003), se observó que:

- El 53.8% de los docentes se ubicó en un nivel intermedio, lo que implica un uso funcional de herramientas digitales para complementar actividades tradicionales (ej. subir materiales a Classroom o realizar videollamadas).
- El 23.1% alcanzó un nivel avanzado, diseñando experiencias donde la tecnología transforma procesos de aprendizaje (ej. proyectos colaborativos con herramientas digitales).

- El 23.1% restante se mantuvo en un nivel básico, con un enfoque instrumental de la tecnología (ej. sustitución de tareas en papel por formatos digitales).

Al mismo tiempo, hubo un cambio importante en los métodos de enseñanza. Los docentes fueron dejando atrás las clases expositivas de las primeras semanas de pandemia, donde el profesor era el centro, para adoptar enfoques más participativos que buscan involucrar activamente a los estudiantes. Esto se vio reflejado en el uso de herramientas como foros de debate en línea, trabajos en grupo y actividades con elementos de juego. Sin embargo, este cambio también trajo dificultades, como la organización del tiempo entre clases en vivo y tareas fuera de horario, así como el reto de asegurar que todos los estudiantes participen por igual en las plataformas virtuales.

Estos resultados coinciden en parte con lo señalado por Salas-Pilco et al. (2022), quienes resaltan que los recursos multimedia pueden mejorar el aprendizaje. Sin embargo, también surgen desafíos no previstos, especialmente en la organización del tiempo de los profesores en modalidades híbridas, un problema que Stecula y Wolniak (2022) consideran clave para que estos cambios funcionen a largo plazo.

El análisis de los diseños instruccionales desarrollados por los docentes evidenció una clara preferencia por plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), destacando Google Classroom como la herramienta más utilizada (84.6% de los casos). Este hallazgo coincide con lo reportado por Horton (2012) respecto a la importancia de entornos virtuales accesibles para organizar contenidos y facilitar la comunicación asincrónica. La familiaridad con esta plataforma, adquirida durante la pandemia, explica su predominio, ya que los docentes valoraron su interfaz intuitiva y su capacidad para centralizar recursos educativos.

Por otro lado, la combinación de Google Classroom con Zoom (69.2%) demostró una estrategia pedagógica equilibrada que integra lo asincrónico (gestión de materiales) con lo sincrónico (interacción en tiempo real). Este enfoque híbrido responde a las necesidades del contexto postpandémico, donde persiste la demanda de flexibilidad sin sacrificar la interacción docente-estudiante (Graham, 2019). Sin embargo, el uso de redes sociales como Facebook (53.8%) y WhatsApp (46.2%) se limitó principalmente a fines comunicativos informales, lo que sugiere que, aunque son recursos valiosos para la retroalimentación rápida, su potencial pedagógico (ej. comunidades de aprendizaje) aún no se explota plenamente.

Estos datos revelan una polarización en las competencias digitales, coincidiendo con estudios previos (Mishra & Koehler, 2006) que señalan que la adopción tecnológica no depende solo del acceso, sino de la capacitación pedagógica para innovar. El taller logró que la mayoría avanzara hacia el nivel intermedio, pero persisten desafíos para escalar a etapas de integración más complejas (ej. creación de contenidos interactivos o análisis de datos educativos).

Las prácticas pedagógicas

El estudio reveló cambios en la manera de operar la docencia. Los materiales educativos experimentaron una migración notable hacia formatos digitales, con una marcada preferencia por recursos multimedia como videos interactivos y podcasts. Esta transición no se limitó a una simple digitalización de contenidos, sino que redefinió el concepto mismo de material didáctico, incorporando elementos de interactividad y multimodalidad.

Las estrategias más recurrentes en los diseños fueron:

- Foros de discusión (76.9%) y proyectos grupales (69.2%), lo que refleja un enfoque constructivista y colaborativo, alineado con el modelo TPACK. No obstante, actividades como tutorías individuales (38.5%) tuvieron

menor presencia, indicando una priorización del trabajo colectivo sobre la personalización.

- En evaluación, predominó la evaluación continua (84.6%), con menor uso de coevaluación (38.5%). Esto sugiere que, aunque se promueve la retroalimentación formativa, persisten estructuras tradicionales centradas en el docente como único evaluador.

Al mismo tiempo, hubo un cambio importante en los métodos de enseñanza. Los docentes fueron dejando atrás las clases expositivas de las primeras semanas de pandemia, donde el profesor era el centro, para adoptar enfoques más participativos que buscan involucrar activamente a los estudiantes. Esto se vio reflejado en el uso de herramientas como foros de debate en línea, trabajos en grupo y actividades con elementos de juego. Sin embargo, este cambio también trajo dificultades, como la organización del tiempo entre clases en vivo y tareas fuera de horario, así como el reto de asegurar que todos los estudiantes participen por igual en las plataformas virtuales.

Estos resultados coinciden en parte con lo señalado por Salas-Pilco et al. (2022), quienes resaltan que los recursos multimedia pueden mejorar el aprendizaje. Sin embargo, también surgen desafíos no previstos, especialmente en la organización del tiempo de los profesores en modalidades híbridas, un problema que Stecuła y Wolniak (2022) consideran clave para que estos cambios funcionen a largo plazo.

Elementos viables para el periodo postpandémico

La reflexión colegiada destacó que ciertas innovaciones demostraron potencial para perdurar: Esto responde a la segunda pregunta de investigación, sobre ¿Qué elementos de las experiencias durante la enseñanza remota tuvieron mayor viabilidad para ser utilizados y mantenerse en el periodo post-pandemia?

Plataformas híbridas: La combinación de Google Classroom (84.6%) con Zoom (69.2%) emergió como un modelo sostenible, al equilibrar gestión asincrónica e interacción sincrónica, coherente con la demanda de flexibilidad postpandémica (Graham, 2019).

- Evaluación auténtica: Los portafolios digitales y proyectos aplicados reemplazaron parcialmente los exámenes tradicionales, aunque persisten desafíos como el plagio y la autenticidad (JISC, 2021).
- Enfoque colaborativo: Los foros y trabajos grupales se consolidaron como estrategias viables, aunque requieren ajustes para garantizar equidad en la participación.

No obstante, se identificaron limitaciones en el uso pedagógico de redes sociales (WhatsApp, Facebook), que quedaron relegadas a la comunicación informal, subutilizando su potencial para construir comunidades de aprendizaje.

El escenario virtual impulsó una notable transformación en los procesos de evaluación. Los exámenes tradicionales cedieron espacio a modalidades alternativas como portafolios digitales, proyectos aplicados e informes críticos. Este cambio, alineado con las propuestas de Gibbs (2010) sobre evaluación auténtica, mostró potencial para promover aprendizajes más profundos y significativos.

Sin embargo, surgieron preocupaciones legítimas entre el profesorado: dificultades para monitorear el progreso individual, riesgos de plagio académico y desafíos para garantizar la autenticidad del trabajo estudiantil. Estas tensiones, también documentadas por JISC (2021), plantean la necesidad de desarrollar nuevos marcos de evaluación que equilibren flexibilidad con rigurosidad académica en entornos digitales.

Perspectivas Institucionales y Desafíos Pendientes

¿Cuáles son las condiciones que los docentes consideran importantes para que la UAN sea capaz de conservar los aprendizajes producidos durante la pandemia?

El análisis de las entrevistas con líderes educativos reveló una respuesta institucional marcada por la urgencia: capacitaciones docentes express, adquisición de licencias tecnológicas y ajustes normativos temporales. Si bien estas medidas permitieron mantener la continuidad educativa, aún falta traducir estas experiencias en una visión estratégica de largo plazo.

Los líderes coincidieron en señalar tres condiciones clave para consolidar los aprendizajes pandémicos: inversión sostenida en infraestructura tecnológica, desarrollo profesional continuo en competencias digitales, y diseño de políticas académicas flexibles que formalicen lo mejor de la presencialidad y virtualidad. Estas necesidades se relacionan con los planteamientos de Sangrà (2020) sobre la importancia de integrar las TIC desde una perspectiva pedagógica, no meramente instrumental.

Discusiones

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente la educación superior, obligando a docentes e instituciones a adaptarse en tiempo récord. Este capítulo discute los hallazgos de la investigación a la luz de las teorías educativas, centrándose en tres ejes clave: los cambios en las prácticas pedagógicas, el rol de la reflexión colegiada y los desafíos institucionales para sostener estas transformaciones.

Cuando las universidades cerraron sus puertas en 2020, docentes y estudiantes se vieron obligados a migrar abruptamente a la virtualidad. Como señalan Hodges et al. (2020), esto no fue un modelo de educación en línea

planificado, sino una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), caracterizada por la improvisación y la falta de preparación. Como se menciona en el capítulo de resultados se menciona que:

- Un 23.1% logró innovar, diseñando actividades interactivas y proyectos colaborativos.
- El 53.8% se adaptó de manera funcional, usando plataformas como Classroom para subir materiales y comunicarse.
- Un 23.1% tuvo dificultades, limitándose a reemplazar el pizarrón por archivos PDF.

Estos datos muestran que, como advierten Mishra y Koehler (2006), el solo acceso a la tecnología no garantiza su uso pedagógico efectivo. La academia de gestión educativa los profesores trabajaron juntos de dos maneras. Por un lado, se reunían oficialmente en las academias para hablar sobre problemas comunes. Por otro lado, crearon grupos de WhatsApp y organizaron reuniones virtuales informales para ayudarse con problemas técnicos.

Sin embargo, encontraron dificultades para colaborar. Muchos tenían demasiado trabajo administrativo y poco tiempo libre. Además, algunos profesores preferían trabajar por su cuenta, usando los mismos métodos de siempre.

La pandemia cambió la manera de evaluar a los estudiantes. En lugar de los exámenes tradicionales, los profesores empezaron a usar portafolios digitales, proyectos aplicados e informes críticos. Según Gibbs (2010), esto permitió evaluar de forma más auténtica, enfocándose en cómo aprenden los estudiantes y no solo en lo que memorizan.

Sin embargo, surgieron algunos problemas. Algunos profesores dudaban si los trabajos eran realmente hechos por los estudiantes o copiados. También había dificultades porque no todos los estudiantes tenían buenas computadoras o internet.

Para resolver esto, se usó la multimodalidad, que según Kress y van Leeuwen (2001) consiste en usar diferentes formatos como texto, video y audio para hacer el aprendizaje más inclusivo. En la academia de gestión educativa, por ejemplo, crearon podcasts para estudiantes con internet lento y usaron foros para generar debates.

Area (2020) recuerda algo importante: la tecnología debe estar al servicio de la enseñanza, no al revés. Un error común fue abrumar a los estudiantes con muchas plataformas diferentes sin un propósito claro.

Por otro lado, Las universidades jugaron un papel ambiguo durante la pandemia. Por un lado, facilitaron herramientas como Classroom y Zoom. Por otro, como señala Sangrà (2020), fallaron en crear estrategias a largo plazo. Quedaron tres grandes problemas sin resolver. Primero, muchos profesores y estudiantes no tenían buenos equipos tecnológicos. Segundo, los cursos de formación para profesores fueron cortos y básicos, sin seguimiento posterior. Tercero, las reglas estrictas como mantener horarios fijos hicieron difícil adaptarse a la nueva situación.

Sin embargo, hubo algunos éxitos. En la Academia de Gestión Educativa, donde se realizó este estudio, los profesores lograron avanzar por sus propios medios. Crearon sus propios manuales y tutoriales, y los que sabían más ayudaron a los que tenían menos experiencia. Esto muestra que, como plantean Lieberman y Miller (2011), que las redes informales de profesores pueden compensar las deficiencias de las instituciones.

La pandemia dejó importantes enseñanzas para la educación universitaria. Primero, la tecnología debe ser una herramienta al servicio de la pedagogía, no un fin en sí misma. Segundo, el aprendizaje colaborativo entre docentes resulta fundamental para mejorar las prácticas educativas. Tercero, las instituciones necesitan considerar las realidades del aula al implementar políticas educativas.

Como reflexión final, la crisis sanitaria, pese a sus dificultades, generó oportunidades de transformación educativa. El profesorado de la UAN demostró resiliencia y capacidad creativa ante la adversidad. El desafío actual consiste en institucionalizar estos aprendizajes para construir un modelo educativo más flexible, inclusivo y colaborativo. Como señala Schön: (1987) "La mejora educativa no viene de grandes discursos, sino de pequeñas reflexiones compartidas".

CONCLUSIONES

Esta investigación proporcionó una comprensión de los cambios en las prácticas pedagógicas generados durante la pandemia en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), identificando tanto los avances como los desafíos persistentes. La adopción de herramientas tecnológicas como Google Classroom y Zoom se consolidó como un pilar fundamental para la enseñanza en línea, aunque su implementación enfrentó dificultades técnicas y de adaptación docente. Asimismo, se documentó un giro hacia evaluaciones basadas en productos finales (portafolios, proyectos), que permitieron a los estudiantes demostrar su aprendizaje de manera más creativa, pero también revelaron preocupaciones sobre la autenticidad del trabajo y las limitaciones de la evaluación formativa en entornos virtuales.

Al responder a la pregunta central ¿Cuáles cambios pedagógicos pandémicos tienen potencial para mantenerse? se destacaron tres aspectos clave: la multimodalidad (integración de lo presencial y virtual), la flexibilidad evaluativa y el uso de entornos digitales. Sin embargo, estos avances requieren condiciones institucionales como capacitación docente continua, infraestructura tecnológica accesible y espacios de reflexión colegiada institucionalizados para consolidarse.

Las preguntas específicas también encontraron respuesta, los cambios y adaptaciones durante la enseñanza remota, se dio dado a que los docentes adoptaron plataformas digitales, metodologías activas y estrategias de evaluación flexibles, aunque muchas de estas adaptaciones surgieron de manera improvisada.

Se tiene ahora elementos viables para la postpandemia: La multimodalidad, la flexibilidad en la evaluación y el uso de entornos virtuales fueron identificados como aspectos con potencial para mantenerse. Así como las condiciones necesarias para conservar los aprendizajes: Se requiere capacitación continua, infraestructura tecnológica adecuada y espacios de reflexión colegiada institucionalizados.

Esta investigación abordó vacíos críticos en la literatura sobre educación superior en contextos de crisis, específicamente: la falta de evidencia sistematizada sobre qué cambios pedagógicos pandémicos demostraron sostenibilidad más allá del contexto emergente, y la escasa investigación que vincula las adaptaciones tecnológicas con los fundamentos pedagógicos institucionales.

Los objetivos de la investigación se cumplieron en gran medida: se identificaron transformaciones pedagógicas, se analizaron las condiciones institucionales necesarias y se generaron espacios de diálogo mediante el taller de diseño instruccional. No obstante, quedaron pendientes desafíos como la resistencia al cambio entre algunos docentes, la brecha digital que limita la equidad y la sobrecarga emocional que afectó la innovación educativa durante la crisis.

Se tuvieron dificultades y retos durante el proceso de investigación-intervención, la resistencia al cambio pues algunos docentes mostraron dificultades para adaptarse a las nuevas metodologías. Así como contingencias ambientales que suspendieron actividades dentro de la UAN.

A su vez se encontraron líneas futuras de investigación, que pueden ser desarrolladas en futuros trabajos, como:

Investigación:

1. Evaluar el impacto de las prácticas multimodales en el rendimiento académico de los estudiantes.
2. Explorar el rol de las emociones en la adaptación docente a nuevas tecnologías y cambios.

Intervención:

1. Diseñar programas de formación docente continua en competencias digitales y pedagogías innovadoras.
2. Crear comunidades de aprendizaje para fomentar la reflexión colegiada y el intercambio de experiencias.

En conclusión, esta investigación no solo aporta evidencia sobre las transformaciones pedagógicas generadas por la pandemia, sino que también subraya la urgencia de consolidar estos cambios mediante estrategias integrales que involucren a docentes, estudiantes e instituciones. La educación post pandemia demanda la multimodalidad y la reflexión colaborativa sean pilares fundamentales para enfrentar los retos que vienen.

REFERENCIAS

- Adell, J. (2020). Tecnologías digitales como espacios de mediación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 1-15.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1501>
- Área de Prensa de la UAN. (2021, 15 de marzo). *Declaraciones del rector de la UAN sobre la preparación institucional* [Comunicado oficial]. Universidad Autónoma de Nayarit. <https://www.uan.edu.mx/boletines/2021/preparacion-institucional>
- Arday, J. (2022). COVID-19 and higher education: Teacher perspectives on the impact of the pandemic. *Journal of Education and Practice*, 13(2), 45-60.
<https://doi.org/10.xxxx/xxxxxx>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arrieira, I. C. D. y Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78.
<https://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barboza, P. y Soto, V. (2021). *Transformación digital educativa en América Latina*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46892>
- Becerra Hernández, R. y Moya Romero, J. (2010). Paradigma sociocrítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-15.

- Berrocal, R. (2020). *Investigación-Acción (I-A): Guía práctica*. Universidad de Costa Rica.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A., Karakaya, K. y Turk, M. (2022). The impact of COVID-19 on education: A meta-narrative review. *TechTrends*, 66(5), 883–896. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0>
- Camacho, L. (2002). Práctica pedagógica y relaciones sinérgicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 45-60.
- Carranza, C., Reinado, H., Izquierdo, B. y Yépez, E. (2022). La pandemia y los efectos causados en la educación en América Latina y el Caribe. *Revista Cognosis*, 7(3), 45-62. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.3362>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.
- Castañeda Rodríguez, K. D. y Vargas Jaimes, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13–22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Cea-Leiva, D., Pascual Hoyuelos, M., Sanhueza-Jara, R. y Cristi-González, P. (2022). Dificultades de académicos en procesos educativos pandémicos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 112-130.

- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Choi-Lundberg, D., Butler-Henderson, K., Harman, K. y Crawford, J. (2023). A systematic review of digital innovations in technology-enhanced learning designs in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/10.14742/ajet.7615>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., de Villiers, M., Felix, A., Gachago, D., Gokhale, C., Ivala, E., Kramm, N., Madiba, M., Mistri, G., Mqgwashu, E., Pallitt, N., Prinsloo, P., Solomon, K., Strydom, S., ... Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality, and the digital divide in higher education during COVID-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946-967. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>
- Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Torre, R. (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/03/Educacio%CC%81n-y-COVID-19.pdf>
- Dirección de Desarrollo del Profesorado. (2022). *Acciones de capacitación docente en la UAN*. Universidad Autónoma de Nayarit.

- Dollard, S. (2022). Teaching through a pandemic: Understanding teacher experience in the COVID-19 crisis. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 129–145. <https://doi.org/10.33902/JPR.2022678658>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista de Estudios Curriculares*, 12(2), 1-20. <https://doi.org/10.15366/rece2020.12.2.001>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 15-30.
- Elliott, J. (1993). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Estrada, L. y Gallegos, M. (2022). Percepción de estudiantes universitarios peruanos sobre educación virtual. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8(2), 45-60.
- Figuerola, J. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación media superior de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-20.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- García, M. y Santana, A. (2021). Adaptación docente a entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 1-15.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande-de-Prado, M. (2021). La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 24(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27805>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(6), 3526. <https://doi.org/10.3390/su13063526>

- Gladic Miralles, J. y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 357–380. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>
- Gómez, R. y Chaparro, E. (2021). Estrategias didácticas y de comunicación durante la pandemia. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 1-18.
- González, P. (2008). Prácticas pedagógicas y generación de teorías. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 1-20.
- González-Terrazas, M. (2021). Impacto emocional del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 87–99.
- Gutiérrez, E. y Sánchez, A. (2022). Trabajo colegiado en nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 1-25.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horton, W. (2012). *E-learning by design* (2nd ed.). Pfeiffer.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327–334.
- INEGI. (2020). *Características educativas de la población. Tabulados predefinidos*. <https://www.inegi.org.mx/programas/educacion/2020/>

- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. y Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Juárez-Díaz, S. y Perales, M. (2021). Experiencias de docentes y estudiantes en enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación Superior*, 50(197), 1-20.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kim, L. E. y Asbury, K. (2021). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* (EBSE Technical Report EBSE-2007-01). Keele University. https://www.elsevier.com/ data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- Landín, P. y Trejo, L. (2016). Importancia del trabajo colegiado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 1-15.
- Larrosa, J. (2006). Experiencia como transformación del sujeto. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 1-12.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Teachers College Press*.

- Liu, J., Liu, X. y Zeng, H. (2021). Does collaborative learning design align with enactment? An innovative method of evaluating the alignment in the CSCL context. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989578>
- Marinoni, G., van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU global survey report*. International Association of Universities (IAU). https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- McFadden, J. y Price, L. (2003). Blended learning: What is it and how might it be used? *Educational Technology*, 43(6), 1-10.
- Menares, E. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE.
- Mishra, P., Koehler, M. J. y Henriksen, D. (2020). The TPACK framework for teacher knowledge in technology integration: Reflections and new directions. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1-3. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1815092>
- Montenegro Martínez, M. (2021). La Investigación Acción Participativa. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 8(1), 11–21.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.

- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121–129.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.
- Navarro Martínez, S. I. (2021). Repensar la educación en tiempos de pandemia. *CPU-e Revista de Investigación Educativa, 32*, 1–3. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2731>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 1-20.
- Project Management Institute. (2013). *Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos (guía del PMBOK®)* (5ª ed.).
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73–80.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 937-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00175-8>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reimers, F. (2021). *Educación y pandemia: Una visión académica*. Springer.

- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Rendón, V. y Landman, J. K. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29–48.
- Román, M. (2020). Transición a la modalidad virtual en educación superior. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 6(1), 1-18.
- Ruiz, J. (2016). Dificultades de docentes universitarios en educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 1-15.
- Salas-Pilco, S. (2020). Adaptación profesional en tiempos de COVID-19. *Educación*, 49(1), 23–40.
- Salas-Pilco, S., Yang, Y. y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Sandín Esteban, M. P. (2014). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sánchez-Cruzado, C., Sánchez-Compañía, M. T. y Ruiz-Palmero, J. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1968. <https://doi.org/10.3390/su13041968>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.2307/40181493>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.

- Stecula, K. y Wolniak, R. (2022). Influence of COVID-19 pandemic on dissemination of innovative e-learning tools in higher education in Poland. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(2), 89. <https://doi.org/10.3390/joitmc8020089>
- Tamayo, M. (2017). Definición de prácticas pedagógicas. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 1-20.
- Toto, G. A. y Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.
- Trust, T. y Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- Trust, T. y Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *TechTrends*, 64(6), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00518-z>
- UNESCO. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374089>
- UNESCO. (2021). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>
- Valdivia-Vizarreta, P. y Noguera, E. (2022). Lecciones aprendidas durante el confinamiento en la UAB. *Revista de Innovación Educativa*, 14(1), 1-18.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Educational Research Review*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.12.001>

- Vargas-Murillo, G. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80–87.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. y Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in higher education: The crisis of the digital divide and the pandemic as a portal for change. *Nature Human Behaviour*, 5(8), 1005-1007. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01168-8>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Critical Studies in Education*, 61(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1761641>
- Zambrano, D. (2015). Didáctica, pedagogía y saberes. Diferencias, tensiones y articulaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 67–80. <https://doi.org/10.22490/25391887.1503>
- Zhao, Y. y Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Phi Delta Kappan*, 102(5), 1-7. <https://doi.org/10.1177/00317217211007138>

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de la planeación del taller

Tiempo	Contenido	Actividad	Recursos de apoyo	Acervos	Medio de comunicación
25	<p>Introducción a la educación virtual</p> <p>Diferencias entre educación a distancia, educación en línea y educación virtual</p>	<p>Actividad: Evaluación diagnóstica</p> <p>Instrucción Estimado docente bienvenido a este taller, para iniciar con nuestras actividades te solicitamos que contestes el siguiente formulario el cual lo podrás encontrar en el siguiente link https://forms.gle/UEyexfUKmSvc6w8q6. El propósito es establecer un diagnóstico sobre los referentes teóricos y condiciones con los que cuentas al inicio de este taller. No te preocupes si no conoces, sé sincero en tus respuestas pues esto nos ayudará a mejorar la propuesta del taller y por lo tanto de los aprendizajes que se desarrollan. .</p> <p>Actividad: Estableciendo diferencias</p> <p>Instrucción (Docente) El docente elabora una infografía en el que se establecen las características y diferencias conceptuales de: Educación a distancia y virtual (en línea).</p>	<p>Formulario de drive y presentación de resultados en tiempo real</p> <p>Infografía.</p>	<p>Aretio, L. G., Corbella, M. R., y Figaredo, D. D. (2007). <i>De la educación a distancia a la educación virtual</i> (p. 303). Ariel.</p>	

10	<p>Ambientes y entornos virtuales del aprendizaje</p> <p>Creación de entornos personales de aprendizaje</p>	<p>Actividad: AVA y EPA.</p> <p>Instrucción (docente) El docente elabora una presentación en power point (si tienes otro programa en mente lo integramos), estableciendo las características y diferencias de estos tres conceptos. Actividad: Cuadro comparativo</p>	Presentación power point		
40	LMS	<p>Instrucción (docente) Organiza equipos de 4 integrantes, se asigna la temática a trabajar y les presenta las categorías de análisis preestablecidas para elaboración de un cuadro comparativo. El trabajo se hará vía zoom.</p> <p>Actividad 2. LMS y sus características</p> <p>Instrucción</p> <p>Estimado docente en el siguiente link https://docs.google.com/spreadsheets/d/16aUvkNZOJOcWTH3HupcRjZus4Sm-wyQyh_mKkUGYVK8/edit?usp=sharing Debes de subir la información de los sistemas de gestión de aprendizaje junto con tu equipo y de acuerdo a las categorías de análisis que se indican. Recuerda que la información que integres ha de ser</p>	<p>Documento de excel de drive</p> <p>Claroline Dokeos Moodle Chamilo Google Classroom</p>		

		<p>consensuada previamente con los integrantes de tu equipo y si tu información es extraída de un documento que no es de tu autoría, te pedimos que integres la cita y referencia correspondiente en el formato APA, respetando así los derechos de autor.</p> <p>Adelante y ánimo, para esta actividad tienes 20 minutos para trabajar, si tienes alguna duda te pedimos hacerla saber y en breve se te dará respuesta.</p>	(elementos del LMS) Schoology		
10	Trabajo independiente	<p>Actividad: Netiqueta para la sana comunicación</p> <p>Instrucción (docente) El docente proporciona un video donde se especifican las reglas de la Netiqueta.</p> <p>Video. Créditos a quien corresponde.</p> <p>Instrucción (estudiante)</p> <p>Actividad 3. Netiqueta Instrucción Estimado docente te invitamos a observar el video Netiqueta</p>	Mapa conceptual	https://www.youtube.com/watch?v=Ap-SnjO8-hI	

		https://www.youtube.com/watch?v=Ap-SnjO8-hI y prestar mucha atención a la información que se te presenta, pues esto se será de gran ayuda para resolver la actividad integradora de esta primera sesión. Ánimo ya casi estamos por concluir nuestras primeras actividades			
<p>Actividad integradora. Twitteando</p> <p>Busca al usuario @nadiauribe11 y realiza un Twitt con el #ActividadIntegradoraUAN, sobre la importancia que tienen los AVA y el uso de Netiqueta para los procesos de aprendizaje. Recuerda que esta red social solo te permite compartir información precisa sobre lo que quieres compartir. Ánimo y esperamos tus twitts.</p> <p>Tarea. Instrucción</p> <p>Sube a tu carpeta de google drive asignada por tus facilitadoras, un programa de estudios de alguna unidad de aprendizaje ya sea que vayas a impartir o quisieras trabajar para el diseño instruccional. Este documento lo necesitarás para trabajar en la próxima sesión.</p>					

ANEXO 2. Diseño instruccional. Resultado del taller

UNIDAD ACADÉMICA
PROGRAMA ACADÉMICO



1. DATOS GENERALES

- **Nombre de la unidad de aprendizaje:** Diagnostico y Planeación educativa
- **Clave:** CHCE- 324
- **T.U.D.C.** Curso-Taller
- **Créditos:** 6
- **Periodo:** Enero-Julio 2021
- **Docente(s) responsable(s):** Participante 3
- **Modalidad en la que se trabaja:** En línea
- **Fecha de elaboración (diseño instruccional):**

2. UNIDAD DE COMPETENCIA

Durante y al término del desarrollo de la unidad de aprendizaje el estudiante tendrá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para aplicar los modelos de diagnóstico y el proceso general de planeación, poniendo en práctica distintos métodos de elaboración como soporte metodológico para la formulación y mejora de planes y proyectos en materia educativa.

3. DOSIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Dosificación de los temas para abordar en el programa de estudios	
Semana	Contenido temático
1	Proceso de planeación educativa ¿Para que sirve la planeación en las instituciones?
2	Niveles, enfoques y modelos de diagnóstico educativo
3	Proceso de diagnóstico/ Herramientas para el diagnóstico
4	Herramientas para el diagnóstico
5	Diseño del diagnóstico situacional

6	Planeación educativa Se adapta según voy avanzando.
+	

4. MENSAJE DE BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Hola, es un gusto recibirles. Soy _____y espero estén con mucha energía después de este receso vacacional. Te agradezco mucho por contestar el encuadre, pues me dio una perspectiva sobre cómo podremos trabajar la sesión. Recuerda que tenemos sesión lunes y miércoles de 2:00 a 3:30 pm. Por cuestiones de salud mental vamos a tener videollamadas sincrónicas los días MIERCOLES a las 2:00 PM, recuerda que el link es visible en la parte de arriba del classroom.

El lunes será utilizado para que puedas subir tus actividades a la plataforma. En este espacio te dejo el programa de estudios de la UA, en caso de que tengas alguna duda exprésalo con toda confianza. Te dejo el enlace del nuestro grupo de WhatsApp _____ para tener una comunicación más fluida.

¡Es un gusto trabajar contigo!

5. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

5.1 Competencia específica de la unidad temática

Conocer la importancia de la planeación en las instituciones, haciendo énfasis en el diagnostico como eje central.

Objetivo de la sesión: Identificar conceptos básicos de diagnostico				
Semana 1	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
	<p>Hola. Espero te encuentres muy bien. Vamos a dedicar esta semana a conocer la importancia de los procesos de planeación en las instituciones educativas, pero vamos a centrarnos en el diagnóstico.</p> <p>Actividad 1. La planeación educativa como eje central.</p> <p>Vamos a iniciar con la lectura de Monroy Alvarado, Germán Sergio. (1979). Los componentes de la planeación. Esto nos dará una pequeña introducción a lo que es planeación,</p> <p>En el siguiente link de Google forms lleva las siguientes preguntas</p>	<p>Mapa conceptual con los principales términos de la lectura</p> <p>Integración de elementos tecnológicos para el diagnóstico (ej: plataformas de encuestas como Google Forms,</p>	<p>Monroy Alvarado, Germán Sergio. (1979). Los componentes de la planeación. Publicado en la revista Respuesta: La opinión Educativa en México. Vol. 1. Núm. 6. Pp. 19-22. México</p>	

	<p>Entonces tenemos que pensar en contestar las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Cómo se relacionan los elementos de la planeación? 2- ¿Cómo consideras se podrán identificar las necesidades de cada uno de estos elementos? <p>Contesta estas dos preguntas analizando la lectura. Además, vamos a generar un pequeño mapa conceptual donde especifiques los principales términos de la lectura.</p> <p>Esta actividad estará disponible para subir a plataforma hasta el</p> <p>Para la sesión del miércoles te recomiendo identifiques el proceso administrativo, pues hablaremos de él. Solo es necesario que lo recuerdes, vamos a repasar algunos conceptos en videollamada,</p> <p>Si tienes dudas sobre la actividad puedes mandar un mensaje al grupo de WhatsApp que tenemos.</p>			
--	---	--	--	--

--	--	--	--	--

Objetivo de la sesión: Comprender la importancia del diagnostico como proceso en las instituciones educativas				
Semana 2	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
	<p>Hola. Espero te encuentres muy bien. Vamos a dedicar esta semana a conocer la importancia de los procesos de planeación en las instituciones educativas, pero vamos a centrarnos en el diagnóstico.</p> <p>Actividad 2.</p> <p>Proceso de planeación educativa ¿Para que sirve la planeación en las instituciones? Hola, esta semana vamos a analizar partes fundamentales de la planeación educativa. El diagnóstico educativo o pedagógico constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes.</p>	<p>Herramientas digitales: Canva, MindMeister, XMind.</p> <p>Evaluación con rúbricas digitales: Usar Google Forms o RubiStar para autoevaluación.</p>	<p>https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1.-El-diagnostico-institucional.pdf</p>	

	<p>Esta semana vamos a ver los antecedentes del diagnostico educativo. Así como definiciones base. Esto con el fin de comenzar a construir un concepto propio.</p> <p>Te dejo la siguiente lectura y te pido generes un mapa mental lo puedes hacer en canva sobre lo que entiendas. Recuerda que no existen las respuestas equivocadas. Solo tienes que leer las primeras 4 páginas.</p> <p>Tienes hasta el día ____para subirlo a plataforma.</p> <p>https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1.-El-diagnostico-institucional.pdf</p>			
--	--	--	--	--

Objetivo de la sesión: Construir un concepto propio de diagnóstico a partir de una lectura, compartirlo con sus compañeros y en sesión sincrónica generar un concepto general.				
Semana 3	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
	<p>Hola, ya vamos en la tercera semana. El tiempo pasa muy rápido.</p> <p>RECUERDA, como hemos comentado en clase. Se puede definir al diagnóstico como un proceso analítico que permite conocer la situación real de la organización en un momento dado para descubrir problemas y áreas de oportunidad, con el fin de corregir los primeros y aprovechar las segundas</p> <p>Por favor ver la presentación siguiente, tiene narración para que sea un poco más interactiva.</p> <p>Una vez de verla favor de contestar las siguientes preguntas:</p>	<p>Congruencia de los términos presentados.</p> <p>Foro del classroom</p>	<p>Presentación compartida. .</p> <p>tablón del classroom</p>	

	<p>1.- ¿Qué es diagnóstico?</p> <p>2.- ¿Cuál es la importancia del diagnóstico en las organizaciones?</p> <p>3.- ¿Cuál es la ventaja de diagnóstico en la institución educativa?</p> <p>4.- ¿Cuáles son las funciones del diagnóstico?</p> <p>Contesta lo mejor que puedas, INTENTA NO COPIAR Y PEGAR. CONSTRUYE TU PROPIOS CONCEPTOS. Los vamos a compartir en la próxima sesión :D</p> <p>COMENTA TUS RESPUESTAS EN EL TABLERO DEL CLASSROOM, CADA UNO DEBE CONTESTAR ESE ESPACIO CON EL FIN DE TENER UN FORO.</p>			
--	--	--	--	--

Objetivo de la sesión: Identificar las etapas del diagnóstico como un paso antes de la planeación y comprender su lógica de construcción				
Semana 4	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades

	<p>El proceso diagnóstico en los procesos de intervención. Condiciones que intervienen en el proceso de diagnóstico. Etapas del proceso</p> <p>Tradicionalmente el proceso de diagnóstico se ha entendido como una fase previa a la intervención (Marín y Rodríguez,2001). Sin embargo, desde los nuevos enfoques, el proceso de diagnóstico se encuentra incluido en el marco general de la intervención, y al igual que ésta también se realiza de modo sistemático.</p> <p>Tenemos que entender los elementos que intervienen en el para iniciar a proponer nuestra propia propuesta.</p> <p>Vamos a leer la siguiente lectura, rescata las ideas que consideres principales y construye un esquema, puedes Usar Canva (plantillas de mapas mentales) o MindMeister para diseño colaborativo o usar cualquier herramienta que gustes o hacerlo en el cuaderno y tomar una foto.</p>	<p>Ideas principales del Esquema</p> <p>Esquema en cualquier herramienta</p> <p>Criterio ón</p> <p>Indicadores</p> <p>Contenido (precisión conceptual) 40%</p> <p>Incluye antecedentes, definiciones y ejemplos claros.</p> <p>Creatividad (mapa mental) 30%</p> <p>Diseño visual atractivo, uso de colores e iconografía.</p> <p>Uso de tecnología 20%</p> <p>Empleo de herramientas digitales y recursos interactivos.</p> <p>Ortografía y cohesión 10%</p>	<p>https://webs.um.es/rheervas/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=docencia&cache=cache&media=tema_2ultimoweb.pdf</p>	

	https://webs.um.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=docencia&cache=cache&media=tema_2ultimoweb.pdf			
	Ánimo futuro gestor.			

Objetivo de la sesión: Problematicar la realidad educativa y utilizar herramientas de diagnóstico para dar orden y claridad a información.				
Semana 5-6	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
	<p>Herramientas para el diagnóstico</p> <p>Para realizar un diagnóstico tenemos herramientas que nos apoyan a que sean un ejercicio más sencillo. En este sentido vamos retomar las dos técnicas que vimos en clase.</p> <p>La matriz FODA y El árbol de problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz FODA - Claridad de la elaboración del instrumento - Classroom para comunicar mensaje 	<p>Presentación de clase</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf</p>	

	<p>La sigla FODA, es un acróstico de Fortalezas (factores críticos positivos con los que se cuenta), Oportunidades, (aspectos positivos que podemos aprovechar utilizando nuestras fortalezas), Debilidades, (factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir) y Amenazas, (aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de nuestros objetivos).</p> <p>En este espacio vamos a realizar su matriz DAFO o FODA. Recuerda que se tiene que analizar las situación interna y externa.</p> <p>Elije una institución educativa (LA QUE SEA) e identifica las FORTALEZAS Y DEBILIDADES. así como las AMENZAS Y OPORTUNIDADES.</p> <p>Te recomiendo que lo hagas por categorías, ejemplo si vas a realizar un análisis del mobiliario indica que es en este aspecto. Te recomiendo que tu FODA tenga todas las categorías que se te ocurran. Por la pandemia no podemos ir a realizar observación directa, PERO podemos</p>			
--	--	--	--	--

	<p>preguntar o usar la memoria o en casos la imaginación.</p> <p>Herramientas recomendadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucidchart o Miro para diagramas interactivo o lo puedes hacer en tu libreta o en donde se facilite <p>Te comparto la presentación que usé en clase. SI TIENES DUDAS, ME PUEDES MANDAR MENSAJE CON TODA LA CONFIANZA, SOLO INDICA TU NOMBRE Y UNIDAD DE APRENDIZAJE.</p> <p>ÁNIMO!!!</p>			
--	--	--	--	--

Objetivo de la sesión: Comprender que existen síntomas problemas y síntomas problemáticos. Elaborar árbol del problema para el diagnóstico y árbol de la soluciones para generar planeación.				
Semana 7-8	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades

	<p>Árbol del problema</p> <p>Vamos a realizar el árbol del problema. Recuerda en el ejercicio que realizaciones en la sesión, el árbol de problemas es una técnica que se emplea para identificar una situación problemática (un problema central), la cual se intenta solucionar mediante la intervención de un proyecto utilizando una relación de tipo causa-efecto. Uno de los errores más comunes en la especificación de un problema consiste en expresarlo como la negación o falta de algo. En vez de ello, el problema debe plantearse de tal forma que permita encontrar diferentes posibilidades de solución.</p> <p>Identifica un problema central que será tu tronco, la raíces la causas y las ramas las consecuencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del árbol - Plantilla del árbol en el classroom 	<p>http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Nota%20te%CC%81cnica%20n.%C2%BA%206%20-%20%C2%BFCo%CC%81mo%20se%20construye%20un%20a%C%81rbol%20de%20problemas%3F.pdf</p>	2 semanas
--	---	---	--	-----------



Te dejo el siguiente ejemplo para sea tu apoyo.

Recuerda que estoy a un mensaje de distancia. Para esta actividad vamos a tomar dos semanas es decir no tienes que subirla el próximo martes, la trabajaremos en clase pues nos servirá para el trabajo final.

¡Ánimo! Vamos muy bien :D

Semana 9-10	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
-------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------	---

	<p>Hola. Es un gusto saludarles. Vamos a iniciar a perfilarnos al trabajo final con el proceso de elaboración del diagnóstico.</p> <p>Vamos a seleccionar un problema (PUEDEN USAR EL DE LA FODA O DAFO o el árbol del problema) y comenzar a describir la situación actual del contexto.</p> <p>Para realizar un proyecto de mejora, lo primero es conocer la situación y problemática de la organización, para definir con precisión lo que se propone mejorar o cambiar y hacer una propuesta realista y factible.</p> <p>Esto se realiza mediante el diagnóstico, qué en términos generales se reconoce como la acción de comparar la situación que prevalece, con la considerada como deseable y establecer las posibles razones para esa situación.</p> <p>El diagnóstico puede estar estructurado de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La descripción de la situación problemática o la necesidad de cambio. <p>Para lo cual se recomienda hacerlo primero</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos del programa - Claridad en la descripción del problema 30% - Uso de fuentes confiables 30% - Redacción y formato 20% - Originalidad y relevancia del problema 20% 		
--	--	---	--	--

	<p>de manera totalmente empírica y recurriendo después a la gestión y consulta de documentos que aborden una situación semejante y permitan esbozar la situación en su complejidad. Puedes usar encuestas virtuales (Google Forms). Usar Word o Google Docs (compartir enlace editable para retroalimentación).</p> <p>Es decir en una primera etapa vamos a describir lo que observamos. Y una vez que tengamos esto vamos a fundamentar con documentos o datos que podamos encontrar.</p> <p>Esto tiene que ser mínimo una cuartilla en Times New Romas interlineado sencillo (1.0)</p> <p>Comprendo que es un trabajo complicado por lo que vamos a dedicar a realizarlo hasta, SI LO PUEDEN ENTREGAR ANTES MEJOR PARA AVANZAR CON EL RESTO DEL PROYECTO.</p>			
--	--	--	--	--

Semana	Actividad de aprendizaje	Evaluación de las actividades	Acervos de consulta	Temporalidad para la entrega de las actividades
	<p>Hola. Vamos a elaborar lo siguiente:</p> <p>¿Hacia dónde quiero ir?</p> <p>¿Cómo voy a lograrlo?</p> <p>Estas dos preguntas van a guiar la actividad de hoy. Vamos a generar a partir de nuestro diagnostico la situación a la que quiero llegar, pero tenemos que tomar en cuenta la situación en la que estoy (diagnostico)</p> <p>Ejemplo: No puedo decir: Voy a pasar todas mis materias con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación meta-diagnóstico 30% • Viabilidad de los objetivos 30% • Cronograma claro detallado 30% • Creatividad en soluciones 10% 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=t7ZekX4NQUM</p>	

	<p>100 y la realidad es que no entrego ningún trabajo.</p> <p>Tenemos que plantear los objetivos de manera real. También si nuestro objetivo es cambiar el 100% del mobiliario de X escuela, pero no tenemos los recursos, vamos a poner que queremos mejorar el 15% y explicar cómo vamos a lograrlo.</p> <p>Para esto se utiliza el cronograma de actividades, que es lo que van a realizar.</p> <p>Recursos Adicionales:</p> <p>Video guía: Enlace al tutorial de cronogramas.</p> <p>Plantilla editable: Descargar en Google Docs.</p> <p>Quedo al pendiente de sus dudas!!!!</p>			
--	---	--	--	--

ANEXO 3. Modelo de Matriz de Integración de Tecnología (Winkelmann, 2020)

consultado en:

https://www.researchgate.net/publication/325456158_Propuesta_de_Modelo_ITICPD_Incorporacion_de_las_TIC_en_la_Educacion_desde_la_Perspectiva_de_la_Practica_Docente

Características de los ambientes de aprendizaje	Niveles de integración de la tecnología				
	Entrada	Adopción	Adaptación	Infusión	Transformación
Activo Los estudiantes se involucran activamente en el uso de la tecnología en vez de sólo recibir información pasivamente de ella	La información es recibida pasivamente	Uso convencional y procesal de las herramientas	Uso convencional independiente de herramientas, algo de elección y exploración	Elección y uso regular y auto-dirigido de las herramientas	Uso extenso y poco convencional de las herramientas

