

Análisis de las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de profesores universitarios desde el habitus docente. Caso Ibero Puebla

Hernández Chávez, María Guadalupe Concepción

2022

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5485>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



ANÁLISIS DE LAS LITERACIDADES DIGITALES EMERGENTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE REMOTA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DESDE EL HABITUS DOCENTE. CASO IBERO PUEBLA

DIRECTORA DEL TRABAJO

Dra. María Elizabeth Luna Solano

CO-DIRECTOR DEL TRABAJO

Dr. Francisco Humberto Eduardo Almeida Acosta

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA GUADALUPE CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ CHÁVEZ

Puebla, Pue.

2022

Contenido

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 6 |
| 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 9 |
| 1.1 Planteamiento del Problema | 11 |
| 1.2 Objetivo General | 31 |
| 1.3 Objetivos específicos | 31 |
| 1.4 Objeto de estudio..... | 31 |
| 1.5 Justificación | 32 |
| 1.6 Supuestos..... | 32 |
| 2. MARCO CONTEXTUAL | 34 |
| 2.1 Los docentes del siglo XXI en la educación superior | 34 |
| 2.2. La pandemia y la respuesta de las universidades latinoamericanas..... | 39 |
| 2.3. La respuesta ante la pandemia de las principales universidades en Puebla | 46 |
| 2.3.1 La Universidad Iberoamericana Puebla | 48 |
| 2.3.1.1 La respuesta de la Ibero Puebla ante la COVID-19..... | 50 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 56 |
| 3.1 Las literacidades digitales de la práctica docente desde el paradigma interpretativo... | 59 |
| 3.2. La teoría de Bourdieu en el análisis de las literacidades digitales de la práctica docente remota..... | 60 |
| 3.3 El campo y el habitus en el análisis de las literacidades digitales de la práctica docente remota..... | 63 |
| 3.3.1. El campo y el capital en el ámbito educativo..... | 65 |
| 3.3.2 El habitus docente y el habitus escindido en el ámbito educativo..... | 68 |
| 3.4 Literacidades digitales | 71 |
| 3.5 Práctica docente | 76 |
| 3.6 Habitus, literacidades digitales y práctica docente | 78 |
| 3.7 Las literacidades digitales como elemento de articulación en el cambio de habitus | 84 |

| | |
|---|------------|
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO | 86 |
| 4.1 Presentación del método: Estudio de caso | 86 |
| 4.2 Sujetos de investigación | 89 |
| 4.3 Técnicas de recolección de datos..... | 90 |
| 4.3.1 Entrevista..... | 90 |
| 4.3.1.1. Entrevista de inicio..... | 90 |
| 4.3.1.2. Entrevista estructurada | 91 |
| 4.3.1.3. Entrevista de consolidación..... | 98 |
| 4.3.2 Observación | 98 |
| 4.3.2.1 Observación no participante | 98 |
| 4.4 Categorías y subcategorías de análisis | 101 |
| 4.5 Trabajo de campo | 106 |
| 4.5.1 Entrevista de inicio y entrevista de recolección de datos..... | 106 |
| 4.5.2 Observación del aula en Moodle y de una sesión sincrónica..... | 107 |
| 4.6. Consideraciones éticas | 108 |
| 4.6.1 Consentimiento informado..... | 109 |
| 4.6.2 Generación de códigos de identificación | 109 |
| 4.7 Matriz de análisis | 110 |
| 5. HALLAZGOS. LITERACIDADES DIGITALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE REMOTA Y SU INCIDENCIA EN EL HABITUS DOCENTE | 115 |
| 5.1. Docentes que participaron en la investigación | 116 |
| 5.2. Literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota..... | 120 |
| 5.2.1. Literacidades digitales en la práctica docente de Valentín. | 120 |
| 5.2.2. Literacidades digitales en la práctica docente de Lorena..... | 126 |
| 5.2.3. Literacidades digitales en la práctica docente de Pedro | 131 |
| 5.2.4. Literacidades digitales en la práctica docente de Enrique, Teresa, Sara, Irma, Lucía, Jaime, Marcela, Ilse y Amalia. | 134 |

| | |
|---|------------|
| 5.3 La incidencia en el habitus de las literacidades digitales que emergen durante la práctica docente remota..... | 138 |
| 5.3.1 De la desestabilización al cambio al habitus docente digital. | 139 |
| 5.3.2 En la desestabilización, lo que se quiere y se puede cambiar. | 141 |
| 5.3.3 De la desestabilización al regreso del habitus docente presencial..... | 144 |
| 5.4 Las diferentes formas de vivir el habitus | 146 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 150 |
| Recomendaciones | 157 |
| REFERENCIAS | 160 |
| APÉNDICE 1. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO | 177 |
| APÉNDICE 2. MATRICES DE ANÁLISIS..... | 179 |
| Apéndice 2.1. Matriz de análisis de Sara | 179 |
| Apéndice 2.2. Matriz de análisis de Enrique | 184 |
| Apéndice 2.3. Matriz de análisis de Irma..... | 189 |
| Apéndice 2.4. Matriz de análisis de Lucía..... | 194 |
| Apéndice 2.5. Matriz de análisis de Marcela. | 199 |
| Apéndice 2.6. Matriz de análisis de Valentín..... | 204 |
| Apéndice 2.7. Matriz de análisis de Pedro. | 208 |
| Apéndice 2.8. Matriz de análisis de Lorena. | 213 |
| Apéndice 2.9. Matriz de análisis de Teresa..... | 218 |
| Apéndice 2.10. Matriz de análisis de Jaime. | 225 |
| Apéndice 2.11. Matriz de análisis de Ilse. | 230 |
| Apéndice 2.12. Matriz de análisis de Amalia. | 235 |

Índice de Figuras

| Número | Nombre | Página |
|--------|--|--------|
| 3.1 | <i>Niveles teóricos</i> | 59 |
| 3.2 | <i>Relación entre el habitus, literacidades digitales y práctica docente</i> | 83 |
| 4.1 | <i>Esquema del proceso de obtención de datos</i> | 100 |
| 4.2 | <i>Matriz de análisis</i> | 112 |
| 4.3 | <i>Muestra de la matriz de análisis de Valentín</i> | 114 |

Índice de Tablas

| Número | Nombre | Página |
|--------|--|--------|
| 1 | <i>Preguntas de la entrevista inicial</i> | 91 |
| 2 | <i>Preguntas de relación entre los elementos de las literacidades digitales y las dimensiones de la práctica docente</i> | 91 |
| 3 | <i>Observación en Plataforma digital</i> | 99 |
| 4 | <i>Categorías y subcategorías de análisis de las literacidades digitales en la práctica docente remota</i> | 102 |
| 5 | <i>Calendario de trabajo</i> | 107 |
| 6 | <i>Códigos de identificación</i> | 110 |
| 7 | <i>Literacidades digitales de Valentín</i> | 124 |
| 8 | <i>Literacidades digitales de Lorena</i> | 129 |
| 9 | <i>Literacidades digitales de Pedro</i> | 133 |
| 10 | <i>Literacidades digitales de los profesores con más cambios en su práctica docente remota</i> | 135 |
| 11 | <i>Literacidades digitales de los profesores con menos cambios en su práctica docente remota</i> | 136 |
| 12 | <i>Literacidades digitales de los profesores con cambios mínimos en su práctica docente remota</i> | 137 |

RESUMEN

A partir de marzo de 2020 la situación pandémica que se vivió a nivel mundial ocasionó que los profesores¹ de todos los niveles educativos se vieran forzados a utilizar plataformas digitales y otros recursos tecnológicos para continuar con su labor docente. La inclusión de los medios digitales en la educación cambió la manera en que los docentes se relacionaron con el conocimiento, con sus estudiantes y con sus colegas.

Con la incorporación tecnológica en la educación los docentes llevaron a cabo acciones para responder a las necesidades del trabajo en línea forzado por el cierre de las instituciones y desarrollaron sus literacidades digitales para articular el proceso de cambio de lo presencial a lo digital. En este proceso, es altamente probable que el *habitus* docente sufriera cambios, de ahí que el objetivo de esta investigación fuera analizar las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota forzada por el cierre presencial de las universidades durante la primera fase de la pandemia que influyen en el *habitus* docente de los profesores de la Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla).

El primer capítulo incluye el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y los supuestos de este trabajo de investigación. En el segundo capítulo se presenta el marco contextual. Se describe el papel de los docentes de educación superior en el siglo XXI, la respuesta ante la pandemia de algunas universidades latinoamericanas y mexicanas, así como la forma en que respondieron las principales universidades en Puebla. Particularmente, se describen las estrategias de la Ibero Puebla para enfrentar el reto de pasar en tan poco tiempo de la docencia presencial a la digital.

El marco teórico se presenta en el tercer capítulo. Se explica que las literacidades digitales que inciden en la práctica docente pueden abordarse desde el paradigma interpretativo porque en ellas influye un gran número de factores sociales, políticos,

¹ Únicamente como medida para agilizar la lectura se evitaron especificaciones de género en todo el texto. Cuando se alude a los profesores, los docentes, los alumnos y los estudiantes, se incluye a las profesoras, las docentes, las alumnas y las estudiantes.

económicos y culturales. En ese sentido, las bases epistemológicas de este paradigma permiten que el investigador tenga puntos de vista subjetivos que no excluyen lo objetivo, porque no puede separarse a quien conoce del objeto a conocer (Lincoln, Lynham y Guba, 2011).

Como teoría general, la teoría de Pierre Bourdieu puede sustentar esta investigación porque es una teoría del sujeto y una teoría de la práctica. Esto es así porque existe una relación muy estrecha entre el habitus, concebido como las acciones individuales, y el campo, comprendido como el sistema de interacciones entre los sujetos (Casillas y Ramírez, 2018). El objeto de estudio se abordó desde el constructo de habitus desarrollado por Bourdieu (1999) entendido como la interiorización de lo social, los principios que son organizadores y generadores de prácticas, por lo cual tiende a modificarse de acuerdo con el contexto.

En el nivel sustantivo de la teoría, Belshaw (2012) afirma que la forma detallada en que se ponen en juego las literacidades digitales depende de la situación y la oportunidad que demanda el uso de las herramientas digitales. Con el paso forzado de lo presencial a lo digital, la práctica docente comprendida como una práctica social intencionada, cambió de acuerdo con la experiencia de los profesores para interactuar por medios digitales evidenciando que la práctica docente está influida por el contexto institucional, social, cultural y digital donde se lleva a cabo.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño metodológico. Se describe el método, los sujetos de investigación, las técnicas de recolección de datos y el esquema del proceso de obtención de datos. Se seleccionó el estudio de caso como método porque de acuerdo con Sautu (2005) un estudio de caso está focalizado en una situación o hecho particular, tiene un alto contenido descriptivo a través del cual se pueden señalar las circunstancias que contribuyen a la complejidad del fenómeno, y su cualidad heurística permite abordar explicaciones sobre cómo y por qué suceden los hechos. Los sujetos de investigación fueron 12 profesores de los seis departamentos académicos que conforman la Ibero Puebla. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y la observación no participante. Se construyó una matriz de análisis para relacionar los elementos: cultural, cognitivo,

constructivo, comunicativo, de confianza, crítico y cívico de las literacidades digitales, con las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, didáctica y valoral de la práctica docente.

En el quinto capítulo se muestran los hallazgos del análisis de las literacidades digitales que emergieron durante la práctica docente remota y que incidieron en el habitus docente de los profesores de la Ibero Puebla. Los resultados se presentan organizados en tres secciones. En la primera sección se presenta a los profesores que participaron en esta investigación y se describen sus acciones para dar respuesta a las necesidades generadas durante su práctica docente remota. En la segunda sección se describen las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de estos profesores. En la tercera sección se describe la incidencia de las literacidades digitales en el habitus de los profesores, pues cada uno vivió de forma diferente el proceso de ajuste de su habitus docente presencial

En las conclusiones se resalta que analizar las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota forzada por el cierre presencial de la universidad posibilita la comprensión del habitus como mediador entre las estructuras y las prácticas. A pesar de que el cambio generó tensiones en todos los profesores, el habitus no se escindió de la misma forma debido a las diferencias de los capitales digitales de los sujetos de investigación. Aunque los hallazgos de esta investigación no se pueden generalizar, sí es posible seguir el trayecto metodológico para analizar las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota en otros contextos de educación superior.

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El siglo XXI se ha caracterizado por el constante avance de los procesos tecnológicos. La Web 1.0 que se identificaba principalmente por el consumo de información de quienes consultaban la red, evolucionó en la Web 2.0, que permitió a los usuarios ser productores de información mediante el uso de blogs, foros, wikis, *podcasts*, videoconferencias y, por supuesto, redes sociales. La transición hacia la Web 3.0 o Web semántica permite al usuario encontrar respuestas a sus preguntas de forma más sencilla, ya que los buscadores pueden, de acuerdo con Küster y Hernández (2013) hacer uso de un lenguaje más natural y cuenta con los elementos para almacenar las preferencias de los usuarios en cuanto a gustos, costumbres, interactividad y conectividad.

En combinación con las redes sociales e Internet móvil, la Web 3.0 permite atender de forma más precisa las demandas de información y facilita el acceso a los contenidos digitales, es decir, se caracteriza por un mayor uso de los dispositivos móviles y servicios de almacenamiento, como la nube, que es una tecnología que permite prescindir de los recursos de la computadora local y hace posible sacar provecho de la capacidad de procesamiento y almacenamiento basado en Internet, de forma que se puede tener acceso a recursos que el usuario no tiene instalados de forma física en su computadora (Osorio, 2018). Esta tecnología al alcance y disposición de todos ha sido un factor clave en los procesos de cambio también en las instituciones de educación.

Aunque no se puede establecer con precisión la fecha en que el avance tecnológico permite transitar de una web a otra, de acuerdo con Latorre (2018) la Web 4.0 empezó en el 2016. Esta web ofrece un comportamiento más inteligente y predictivo, porque puede adaptarse a las preferencias del usuario para reducir el tiempo de búsqueda, encontrar información y guardar las preferencias del usuario, de forma que, con sólo realizar una afirmación o petición por parte de los usuarios se pueda poner en marcha un conjunto de acciones que dará como resultado aquello que se solicita. Peñarroya (2018) coincide con Latorre en que la Web 4.0 es la Internet de las máquinas inteligentes que entienden a los humanos y que ‘aprenden’ mientras más se usan. Actualmente, se pueden realizar

infinidad de tareas no solo con computadoras y tabletas, los teléfonos inteligentes permiten consultar cualquier contenido de la red, llevar la agenda diaria, revisar correo, enviar mensajes instantáneos, recibir indicaciones para trasladarse a determinado lugar (geolocalización), hacer compras electrónicas, transferencias y pagos bancarios, descargar software, e inclusive, interactuar con instancias gubernamentales.

El cambio hacia la era digital implica transformaciones sustanciales en las formas de comunicación. Ayala (2014) afirma que la palabra escrita adquiere un nuevo protagonismo en los ambientes digitales, puesto que el usuario debe escribir en cualquiera de los buscadores, palabras o frases que los llevan a sitios de su interés, donde deberá leer otros textos escritos. Para reforzar esta idea, la autora menciona que, si bien *YouTube* puede ser considerado el epítome de la imagen, para acceder a esos contenidos es necesario realizar una búsqueda a través de la palabra escrita. Lo mismo sucede con las redes sociales, donde se comparten fotografías que generalmente van acompañadas de etiquetas o comentarios. Asimismo, millones de mensajes recorren el ciberespacio con una 'etiqueta' o *hashtag*, es decir, una o varias palabras que van precedidas por el signo #. Sin embargo, en el área de desarrollo de software han tomado fuerza las aplicaciones que se habilitan con la voz. McCaffrey (2015) vaticinaba que en 2020 la mitad de las búsquedas en Internet se harían con la voz. De acuerdo con Plaza (2017) *Google* contaba en 2017 con una tasa de precisión de 95% para las palabras en el inglés de Estados Unidos. Este autor afirma que cada vez es menos habitual utilizar el teclado de la computadora o de los teléfonos móviles, porque las notas de voz han cobrado auge frente a los mensajes de texto y las nuevas formas de preguntar a Google. Basta observar alrededor para comprobar que el reconocimiento de voz es cada vez más utilizado en las principales aplicaciones existentes. Adicionalmente, Meza (2018) asevera que las imágenes han tomado un papel relevante tanto para la transmisión de información como para la comunicación entre las personas. La inclusión de las imágenes en los procesos comunicativos e informacionales permite que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) logren funciones o aplicaciones más interactivas con los usuarios y modifiquen la manera en que se realizan actividades a través de dispositivos electrónicos. En este sentido, la comunicación a través de medios digitales ya sea por medio del

lenguaje escrito, de la oralidad y de las imágenes, permite que las fronteras se diluyan y haya mayor comunicación mediante el lenguaje compartido en la red.

Es innegable que el desarrollo tecnológico de la Web ha influido en casi todas las actividades humanas. En el entorno educativo, la incorporación de las herramientas tecnológicas ha generado muchas expectativas. Stojanovic (2009) habla de que las tecnologías favorecen la comunicación, la cooperación y la interacción cuando se utilizan como apoyo en las clases presenciales, incluso, sin ellas no podrían existir los modelos de educación en línea. Por otro lado, Coll (2009) afirma que ni la incorporación ni el uso de las TIC implican que, de forma automática, haya una transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas, sin embargo, asevera que las TIC, y especialmente algunas aplicaciones, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que a través de ellas se puede procesar, transmitir y compartir información. Incluyen herramientas de navegación, de representación del conocimiento, de construcción de redes semánticas, hipertexto, bases de datos, sistemas expertos, elaboración de modelos, visualización, comunicación sincrónica y asincrónica, colaboración y elaboración conjunta, entre otros.

1.1 Planteamiento del Problema

Con esta incorporación de la tecnología en la educación, nos enfrentamos tanto a un reto tecnológico como a un cambio cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde los profesores no solo utilizan la tecnología como elemento de mediación e interacción entre estudiantes y contenidos. En esta segunda década del siglo XXI, los profesores se enfrentan a demandas distintas, pues el problema ya no es la información que los estudiantes reciben, el reto, afirma Beltrán (2015) es desarrollar en los ciudadanos la capacidad de aprender a lo largo de la vida, lo cual implica estar capacitados para seleccionar la información, entenderla, procesarla, organizarla, transformarla en conocimiento y desarrollar habilidades para autogestionar el aprendizaje. Este escenario contribuye a reafirmar lo que Pozo (2016) asevera en relación con el contexto de incertidumbre que rodea a la educación actual que transita de forma contundente hacia lo

digital. En este sentido, Coll (2017) asegura que las TIC, y en especial los dispositivos móviles que requieren conexión a Internet, permiten experiencias de aprendizaje que van más allá de los contextos institucionales. Estas experiencias requieren del profesor acompañamiento, orientación y ayuda para que el estudiante genere aprendizajes congruentes con sus intereses.

En educación superior mucho se ha investigado sobre las competencias docentes en TIC. Por ejemplo, Pedraza, Farías, Lavín y Torres (2013) realizaron una investigación en las áreas de negocios y contaduría. Entrevistaron a 49 docentes de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Encontraron que, con relación al manejo de herramientas de texto, y de acuerdo con la escala que establecieron, los profesores se desempeñaban de forma ‘suficiente a bastante’. En lo referente al uso de bases de datos y multimedia, el desempeño de los profesores fue de ‘poco a regular’ y en cuanto a la elaboración de presentaciones y uso de Internet, el desempeño fue de ‘suficiente a bastante’. Estos autores reportan también que, en lo relacionado con el uso didáctico de plataformas digitales, los profesores muestran una disposición favorable, pero no cuentan con la formación necesaria para su implementación.

Por otro lado, la investigación de Vera, Torres y Martínez (2014) estuvo enfocada en la evaluación de competencias básicas para el uso de las TIC de docentes de educación superior en una universidad pública mexicana. Entrevistaron a 432 docentes y reportan que el 39% de los encuestados utilizan las TIC en sus clases. La mayoría de estos docentes usan correo electrónico e Internet en un promedio de cuatro veces por semana y utilizan los programas de cómputo para actividades fuera del aula.

En el mismo sentido, pero en otro país, la investigación de Echeverría (2014) está relacionada con el uso de las TIC en la docencia universitaria. Él estudió a 17 profesores de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Encontró que los 17 profesores utilizan recursos como video proyector (53%), Internet (59%), multimedia (59%), computadora (83%) y correo electrónico (76%). Resultados similares reportan Fernández, Jofre y Soto (2016) en su investigación realizada en España

que está relacionada con prácticas docentes y TIC en educación superior. Entrevistaron a 100 docentes universitarios de Psicología y encontraron que 50 profesores utilizan las TIC en sus clases. De éstos, 60% utiliza el correo electrónico, 52% páginas Web o blogs, 30% la plataforma digital y videos de YouTube. Un aspecto interesante de esta investigación es que reporta el uso de TIC en la vida cotidiana de los docentes. Encontraron que se conectan a Internet mediante celular 79.5%, a través de una computadora de escritorio 64.4%, mediante una *Tablet* 26% y con otros dispositivos, 2.7%. Cabe destacar que los profesores entrevistados también utilizan el celular para enviar mensajes, sacar fotos, conectarse a Internet, participar en redes sociales, escuchar música o radio, e inclusive, para jugar.

La investigación de Vilorio, Pacheco y Hamburger (2018) realizada con 70 docentes del Programa de Contaduría Pública en universidades colombianas que pertenecen a la Corporación Universitaria Americana, la Corporación Universitaria de la Costa, la Corporación Educativa del Litoral, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad Politécnica Costa Atlántica, la Fundación Universitaria San Martín, la Universidad Autónoma del Caribe y la Universidad del Atlántico, muestra que 94.3% de los docentes afirma que utiliza las TIC en actividades académica, el 90% para obtener conocimiento de las redes y 85.7% utiliza las TIC para conocer el funcionamiento básico de las aplicaciones. Asimismo, 97.1% de los profesores afirma estar en capacidad de utilizar las TIC para identificar fuentes académicas y usarlas para crear comunidades de conocimientos.

En España, Fernández, Leiva y López (2018) estudiaron a 53 profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga en relación con sus competencias digitales. Sus resultados muestran que todos los docentes tienen acceso a las TIC y las utilizan para buscar información, así como para la comunicación y acceso al aula virtual. Adicionalmente, los docentes reconocieron no tener la formación necesaria para implementar el uso de aulas virtuales en su labor docente, además mencionan otros factores que influyen en el uso de las TIC: falta de tiempo para preparar las sesiones utilizando la tecnología, ausencia de las tecnologías necesarias y la consideración de que

las TIC no son necesarias para que los alumnos adquieran los conocimientos que necesitan.

En una investigación más reciente, Rolando, Angulo, Torres y Barreras (2020) aplicaron 12 entrevistas y cinco cuestionarios a profesores de una universidad pública del estado de Sonora, México. Reportan que los docentes universitarios identificaron la creación de contenidos digitales como una necesidad para sus prácticas docentes, debido principalmente a las características de los estudiantes modernos. Los docentes entrevistados consideran que el desarrollo de este tipo de contenidos es laborioso y requiere mucha inversión de tiempo porque se necesita actualización y capacitación para su implementación. En cuanto a la competencia comunicativa, afirman que utilizan las herramientas digitales de manera informal. En relación con la incorporación de las TIC en su docencia, los profesores, en su mayoría, expresan incertidumbre sobre la mejor forma de utilizar las TIC en beneficio del aprendizaje de sus alumnos. En sus conclusiones los autores afirman que la razón por la que algunos docentes tienen dificultad para ser competentes digitales se debe a que tienen un paradigma tradicionalista por lo que transmiten el contenido de su curso de forma unidireccional y utilizan las TIC únicamente para ese propósito. En cambio, los docentes que tienen un paradigma acorde con la era de la información, buscan brindar una formación en competencias digitales, junto con el contenido de su curso, promoviendo las capacidades de los alumnos para ser autodidactas y aprovechando al máximo las facilidades que las TIC brindan a su labor docente.

Estos ejemplos son una pequeña muestra de lo que se puede encontrar en relación con la incorporación de las TIC en educación superior. Puede notarse que los resultados tienden a señalar lo que Coll (2005) y Casado (2006) definen como alfabetización digital, esto es, remiten al dominio funcional de los conocimientos y las habilidades para manejar las TIC. Asimismo, se reporta la competencia digital de los docentes según la definen Gisbert, Espuny y González. (2011), ya que se muestra la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que tienen que ver con el uso computadoras y, por extensión, con la competencia de gestión de la información, es decir, todo el uso de las TIC que se relaciona con los procesos de localización, acceso, obtención, selección, gestión y uso de la información.

Sin embargo, la relación con la tecnología en educación, como se señaló líneas arriba, no solo estriba en la incorporación y uso de las herramientas digitales en las aulas, sino en un proceso de transformación de la práctica docente para pensar desde lo digital las posibilidades de actuación para enseñar y aprender. Desde esta perspectiva se revisaron investigaciones que se refieren al estudio de la literacidad digital en los docentes universitarios. Se encontró el estudio de Morales y Ramírez (2015) quienes indagaron sobre el acceso, uso y apropiación de las TIC y el tipo de dispositivos digitales de 10 profesores de filosofía, 35 profesores de lengua inglesa, 15 de biología y 48 profesores de informática de la Universidad Veracruzana. En términos de conectividad encontraron que 91% tiene Internet en casa, sin embargo, en relación con el acceso a Internet móvil los porcentajes no superan el 50% de profesores con este servicio. De acuerdo con los datos reportados, el dispositivo móvil que más utilizan los profesores son los teléfonos inteligentes, aunque llama la atención que, de los profesores de informática, solo 31% declara que cuenta con uno. Reportan también que el uso de tabletas no ha logrado penetrar en el contexto de los profesores. Como puede notarse, esta investigación está centrada en el acceso a Internet y el uso de dispositivos digitales y no trata sobre la apropiación de las TIC por parte de los docentes. De hecho, en sus conclusiones recomiendan estudiar las habilidades que tienen los profesores para el manejo de la TIC, así como su frecuencia de uso y la intencionalidad o fines para los que las utilizan, y así poder diferenciar el grado de uso y de apropiación de las TIC de acuerdo con la disciplina de los profesores.

Aunque no se trató exclusivamente de profesores, se encontró la investigación sobre el uso de *WhatsApp* como herramienta de andamiaje colectivo para el impulso de la literacidad, realizada por Márquez y Valenzuela (2017). En una primera etapa, aplicaron una encuesta a 400 lectores, posteriormente, realizaron una entrevista semi estructurada a 26 sujetos y, finalmente, observaron a 10 de ellos en interacción como un grupo de enfoque. Sus hallazgos muestran que, a pesar de que los dispositivos electrónicos para la lectura son cada vez más sencillos e intuitivos en su uso, se necesita un mínimo de habilidad tecnológica para leer en digital. Reportan también que el proceso de descifrar

el código textual para poder extraer el significado de los textos digitales y comprenderlo, es la puerta de entrada hacia los siguientes niveles de lectura, y en este aspecto, es útil el apoyo de un grupo de personas que lea los mismos textos y esté comunicada en tiempo real para apoyar el intercambio de significados para la comprensión.

En Chile, Thibaut (2018) investigó el nexo entre literacidad y cultura digital desde la mirada docente. Estudió a cuatro profesores de lenguaje y comunicación de dos instituciones urbanas y una rural, así como a los 57 estudiantes de estos profesores. Sus análisis sugieren que existe una disonancia entre los modelos culturales de los profesores sobre literacidad y tecnología y sus prácticas docentes. Concluye que las prácticas de enseñanza del lenguaje están ancladas en el texto escrito sin coexistir con nuevas prácticas que son propias de la cultura digital del siglo XXI.

En relación con las investigaciones sobre literacidad digital en educación superior, Spante, Sofkova, Lundin y Algers (2018) realizaron una revisión sistemática de literatura sobre investigaciones donde se incluía el concepto de competencia digital y literacidad digital. Encontraron que las publicaciones sobre literacidad digital se han vinculado a diversas agendas y perspectivas de investigación, desde descripciones concretas de las prácticas docentes en educación superior, hasta enfoques más normativos sobre cómo los profesores deben usar las tecnologías digitales en sus prácticas docentes. Destacan tres perspectivas: el enfoque operativo orientado a las habilidades del saber hacer; la forma plural de las literacidades digitales presentadas por los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NLS) y la perspectiva más crítica, que define a la literacidad con un enfoque reflexivo.

En el contexto del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), Márquez y Valenzuela (2018) publicaron un artículo titulado ‘Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad’, cuyo objetivo fue identificar, describir y analizar los procesos de lectura en dispositivos electrónicos. Estudiaron a 10 sujetos y en sus resultados identifican las habilidades visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas que convergen en la literacidad digital, así como los niveles y dimensiones de

la lectura con el uso de dispositivos digitales. Se plantea la lectura digital como una práctica enriquecedora que involucra habilidades de tipo afectivo y social, y que puede ir más allá de la lectura en soportes impresos. Se visualizan las vías para la formación lectora desde la perspectiva de la literacidad.

Con relación a la literacidad digital y la docencia, Luna (2019) caracterizó las prácticas docentes con literacidades digitales de cinco profesores de nivel secundaria que imparten la asignatura de español. Entre sus hallazgos menciona que las formas en que los docentes integran actividades utilizando el binomio computadora-internet es un proceso de construcción que va de acuerdo con el desarrollo personal y la incorporación de las literacidades digitales que se trasladan al ámbito profesional. En los casos que analizó, encontró coincidencias en las prácticas docentes para mostrar material a los estudiantes, ya que el uso de *Power Point* ayuda a los docentes a agilizar sus clases, no obstante, menciona que el uso de las tecnologías solo para modelar o mostrar limita el desarrollo del docente y su práctica sigue relacionada con la transmisión de información. La autora considera que utilizar parte de la paquetería de *Office: Word, PowerPoint y Excel* no significa haber desarrollado literacidades digitales en el ámbito profesional de los profesores. Su investigación permite dar cuenta de que

Ni los escenarios ni los contextos como estructuras externas influyen en sí mismas en la toma de decisiones sobre el uso del binomio computadora-internet en el aula de cada profesor [...] Por otro lado, las estructuras internas, edad, escolaridad y experiencia, tampoco son el factor que por sí mismo incide en cómo y cuándo usar la tecnología para enseñar. Cada caso se constituye en una composición única de la agencia docente que se manifiesta de forma particular dependiendo de la combinación de sus estructuras externas e internas, en un tiempo y espacio (p. 179).

En sus conclusiones menciona la necesidad de seguir realizando estudios sobre las literacidades digitales en la educación, ya que es un fenómeno que está en transición, que

no ha madurado y que suele confundirse con la alfabetización digital y la competencia digital.

Como puede notarse en las investigaciones mencionadas, el concepto de literacidad incluye otros elementos que superan los conceptos de alfabetización y competencia digital. Ferreiro (2000) asegura que el concepto de literacidad digital no tiene que ver con solo leer y escribir, sino que hay que considerar a la lectura y escritura como “indicadores para entender qué clase de ideas se construyen progresivamente” (p.102). En este punto, hay que mencionar que pasar del término ‘literacidad’ a los términos ‘literacidad digital’ y ‘literacidades digitales’, no es solo cuestión de pluralidad. Esta distinción tiene que ver con la ambigüedad y la evolución del concepto. Para Zavala (2009) la literacidad “es el conjunto de prácticas letradas (diferentes maneras de leer y escribir) articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico: la escuela, la familia, el trabajo, la iglesia, la comunidad, etc.” (p. 27). En este sentido, avanzar hacia el concepto de literacidad digital implica considerar diferentes formas de leer y escribir, puesto que los medios digitales son diferentes a los impresos. Al respecto, Cassany y Castellà (2010) afirman que:

El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354).

Cassany y Casstellà (2010) abogan por la propuesta de usar y promover el término literacidad con la intención de unificar la variedad de términos que se suelen utilizar al respecto. Autores como Lankshear y Knobel (2008) y Belshaw (2012) establecen que no hay una sola literacidad, sino un grupo de ellas que surgen en relación con las nuevas formas y medios de acceder a la tecnología y de aprender a través de ella. Para ellos, el término literacidades digitales puede transformarse en un concepto que abarca diferentes significados derivados de la literacidad como una práctica social. Por su parte, Belshaw (2012) considera que la literacidad digital incluye no solo las habilidades y actitudes individuales para manejar las herramientas digitales, sino que también es la ampliación del pensamiento y la construcción de significados y contenidos mediante la interacción con las comunidades de aprendizaje a través de los medios digitales. La literacidad digital de acuerdo con Ramírez y Casillas (2014) incluye la comunicación mediante la lectura y escritura, pero también a través de la oralidad. Está relacionada con la búsqueda, el análisis y el uso de información de fuentes existentes, pero incluye también la creación y almacenamiento de contenidos propios y valiosos para el contexto. Para Belshaw (2014) no es descabellado hablar de la existencia de múltiples literacidades digitales, señalando que cada una de ellas cuenta con características específicas. Estas literacidades no están claramente delimitadas, pues las prácticas asociadas a una situación suelen migrar a otros contextos y entenderse desde nuevos ámbitos, lo que abona a la complejidad del término. Adicionalmente, para este autor es imposible clasificar a los individuos como personas sin literacidades digitales y personas con literacidades digitales. Más bien, hay que considerar un espectro donde existen personas con más o menos literacidades digitales que otras. Como estas literacidades dependen del contexto, hay diferentes códigos y diferentes formas de interactuar según el entorno.

Lo descrito hasta aquí muestra que la incorporación tecnológica en la educación no es reciente, pero nunca como en 2020 esta incorporación ha implicado un reto tecnológico y un cambio cultural inmediato. Esto se debe a que el mundo está enfrentando una emergencia sanitaria ocasionada por el tipo de coronavirus denominado SARS-CoV-2 que causa la enfermedad COVID-19. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia a inicios de 2020. De acuerdo con la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la mayoría de los gobiernos del mundo cerraron temporalmente las instituciones educativas para contener la propagación de la COVID-19. Estos cierres afectaron a más del 91% de la población estudiantil del mundo (UNESCO, 2020).

En todos los niveles educativos, docentes y estudiantes se vieron obligados a adaptarse en muy poco tiempo al uso de plataformas de aprendizaje. Este cambio forzado a lo digital dio pie a diversos estudios e investigaciones relacionados con el impacto que el cese de actividades presenciales generó en el ámbito educativo. En la educación superior, por ejemplo: Marinoni, Van't Land y Jensen (2020) bajo el auspicio de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) realizaron una encuesta sobre el impacto de la COVID-19 en la educación superior alrededor del mundo. Analizaron 576 encuestas de 424 universidades y otras instituciones de educación superior con sede en 109 países y dos instituciones especiales de China (Hong Kong y Macao). Sus resultados informan que el 59% de las universidades detuvo actividades y las instituciones cerraron completamente. En África el porcentaje de instituciones cerradas llegó al 77%. Pese a esto, el 91% de las universidades en las cuatro regiones estudiadas (África, América, Asia y el Pacífico y Europa) reportó que cuenta con infraestructura para comunicarse con sus estudiantes y personal. Dos tercios de las IES afirman que la enseñanza presencial se reemplazó por la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Los principales desafíos en este cambio fueron el acceso a la infraestructura, las competencias y pedagogías para el aprendizaje a distancia y los requisitos de campos de estudio específicos (laboratorios y prácticas). Sin embargo, el paso obligado a la enseñanza a distancia ofreció importantes oportunidades para proponer posibilidades de aprendizaje más flexible mezclando el aprendizaje sincrónico con el asincrónico.

En relación con investigaciones que abarcaron diversas regiones, en Extremadura, España, Cáceres-Muñoz, Jiménez y Martín-Sánchez (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue ofrecer una perspectiva internacional sobre el proceso de cierre de escuelas por la COVID-19 y sus posibles consecuencias educativo-sociales a través de las percepciones de informantes clave. Estudiaron a 23 sujetos de diferentes países. En

sus resultados reportan que El 48% de los informantes (Colombia, Uruguay, Marruecos, Senegal, Noruega, Suecia, Paraguay, República Dominicana, Ecuador, Estados Unidos y Perú) perciben que la enseñanza en línea tiene ventajas como una mayor flexibilidad curricular y más facilidad para la entrega de tareas de los estudiantes. Los docentes consideran que existe un mayor grado de contacto y mejor posibilidad de brindar apoyo al alumnado. Por otro lado, el 52% (Chile, España, Portugal, Italia, Cuba, Túnez, Francia, México, Brasil, El Salvador, Australia y Guatemala) considera que entre las dificultades, la que mayor peso tiene es el desconocimiento de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes. Adicionalmente, se reporta un sentimiento generalizado de que el trabajo de los profesores se ha multiplicado.

En investigaciones llevadas a cabo en países específicos, Korkmaz y Toraman (2020) hicieron en Turquía una investigación con 1016 docentes de diferentes niveles. 150 participantes eran profesores universitarios. El objetivo fue analizar los problemas que experimentaron los docentes en las prácticas de aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19, los cambios esperados en las prácticas educativas y las medidas a tomar en educación frente a un posible brote en el futuro. Sus análisis no muestran una diferencia significativa entre las respuestas de los docentes de los diferentes niveles estudiados y concluyeron que los principales problemas experimentados por los docentes tienen que ver con problemas de conexión a Internet por parte de los estudiantes, la falta de interacción entre docentes y alumnos, la imposibilidad de realizar una evaluación confiable del aprendizaje, dificultad para llevar a cabo la retroalimentación a los estudiantes, el corto tiempo de las sesiones en línea y la gran cantidad de sesiones de este tipo.

En Estados Unidos Fox, Bryant, Lin y Srinivasan (2020) realizaron una investigación en más de 1500 instituciones de educación superior en todo el país en la que participaron 4798 profesores que transitaron en primavera 2020 de un curso presencial a la enseñanza remota. Se enfocaron en el impacto en los estudiantes, la adopción de herramientas de aprendizaje digital y en la identificación de prioridades y planes. Sus resultados muestran que el 75% de los docentes utilizaron una combinación

de métodos de enseñanza sincrónicos y asincrónicos. Este porcentaje no fue diferente por tipo de institución, pero sí por nivel de curso. Los profesores de los cursos introductorios (primeros semestres) utilizaron instrucción asincrónica a tasas más altas (38% frente a 26%) que sus pares docentes de curso superiores. El 91% de los profesores informó que se vio obligado a transitar hacia el aprendizaje remoto, mientras que 7% ya estaba enseñando en línea y continuó así y el 2% reportó que su clase había sido cancelada o suspendida. Por otro lado, el 67% de los docentes señala que su institución fue la fuente de apoyo más útil durante la transición hacia la modalidad remota. En relación con los ajustes a los cursos, el 52% de los profesores informaron que necesitan ajustar los resultados del aprendizaje y los objetivos de sus cursos para adaptarse a un entorno remoto. Los cambios en los cursos incluyeron la eliminación de tareas y la reducción de expectativas sobre calidad y cantidad de trabajo de los estudiantes. Se les pidió a los docentes que evaluaran su percepción del aprendizaje en línea antes y después de la COVID-19. El 45% dijo que su percepción del aprendizaje en línea se volvió más favorable después de la COVID-19 mientras que el 17% dijo que su percepción era negativa.

En México, durante noviembre de 2021 se llevó a cabo el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. En este congreso se presentaron avances de investigaciones en diversas áreas temáticas. En relación con la educación superior y ciencia, tecnología e innovación, Lira (2021) realizó en Guadalajara una investigación sobre los aprendizajes a partir de la experiencia de educación en línea motivada por la COVID-19 relacionados con la mediación docente. Obtuvo 377 respuestas que muestran que las TIC más utilizadas fueron las plataformas para el aprendizaje. 68.9% utilizó las plataformas *Moodle*, *Classroom* y *Teams*. El 65% utilizó video conferencias con *Zoom*, *Skype*, *Meet* y *Teams*. Los medios que de acuerdo con los docentes tuvieron más contribución en el aprendizaje son: documentos, libros y materiales existentes en casa (40.3%) así como las bibliotecas virtuales y bases de datos (*EBSCO* y *Google*) con un 37.9%. Respecto a la autonomía del docente, 68.1% mencionan haber buscado información adicional para sus clases, 63.3% refieren que aplicaron nuevas dinámicas y 34.4% se apegó sólo a lo que la institución le proporcionó.

Por otro lado, Castro (2021) investigó sobre las experiencias de comunicación antes y durante la pandemia en una universidad de Guerrero. En relación con la interacción docente-alumno, los profesores refieren que uno de los principales obstáculos es el uso de la cámara en las sesiones de videoconferencia, ya que es una barrera para interactuar abiertamente con los estudiantes. En cuanto a la interacción alumno-alumno, los profesores afirman que cambiaron sus estrategias para que ocurra un aprendizaje significativo entre los alumnos, sin embargo, los problemas de acceso a Internet y las diferentes lógicas de las plataformas virtuales impiden que las actividades diseñadas para este fin se realicen de forma óptima. En sus conclusiones menciona que, a pesar de que hay una comunicación efectiva para el apoyo de los docentes a sus alumnos en cuestiones académicas y personales, hay prácticas que los docentes deben reconfigurar, pues sus limitaciones se hicieron más evidentes con la pandemia.

Adicionalmente, en el área temática relacionada con las tecnologías de la información y comunicación en educación, Torres (2021) investigó en una universidad de Guadalajara sobre las características, conductas y herramientas docentes que promovieron el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios durante la COVID-19. Aplicó un cuestionario a 109 participantes y encontró que los profesores que promueven el aprendizaje según los estudiantes encuestados se caracterizan por ser explicativos, comprensivos, pacientes, dinámicos y empáticos. Explican los temas, programan actividades prácticas, retroalimentan constantemente, proponen tareas flexibles y están disponibles cuando los alumnos lo requieren. Las herramientas más eficaces que utilizaron los docentes fueron videos, diapositivas, videollamadas, aulas virtuales y repositorios digitales.

En relación con las competencias digitales de docentes y estudiantes en educación superior, Salazar (2021) estudió a 464 participantes, el 73% estudiantes y el 27% docentes de educación superior. Para el grupo de docentes encontró que de los ítems presentados los mejor evaluados fueron los relacionados con el empleo de estrategias especializadas para la búsqueda de información en Internet y el uso de ofimática para procesar y editar

información. Los aspectos con una menor evaluación se relacionaron con la comunicación con otras personas para realizar actividades de estudio y trabajo empleando el correo electrónico, blogs y redes sociales. También tuvieron baja evaluación el grado de edición y creación de contenidos digitales. En cuanto al nivel autónomo se reporta el uso de herramientas tecnológicas para obtener información de Internet, así como las habilidades básicas con las que cuenta el docente para, a partir de la información, proponer soluciones a problemas de su contexto.

Por lo que respecta a la literacidad informacional académica, Ávila y Ramírez (2021) problematizaron el manejo de la información académica específicamente en entornos mediados por la tecnología. Llevaron a cabo una reflexión interrelacionada de dos escuelas de pensamiento: los nuevos estudios de literacidad desde el enfoque sociocultural y la teoría de los saberes digitales en la educación desde un enfoque de capital tecnológico y habitus digital. A través de una entrevista en profundidad analizaron a estudiantes de Ciencias de la Educación. En sus primeras conclusiones mencionan que el manejo de información académica incluye la práctica de lectura y escritura, pero las habilidades digitales informacionales son un fenómeno previo, por lo que hay que discutir y promover estrategias renovadas para el desarrollo de las habilidades y destrezas informacionales desde el campo disciplinar y el nivel educativo de los futuros docentes.

Como puede notarse, a nivel mundial existe la preocupación por el impacto que el paso de lo presencial a lo digital generó en cuanto a la infraestructura de las instituciones, las competencias pedagógicas para la enseñanza remota, las ventajas y desventajas que se perciben en este tipo de enseñanza, el manejo de plataformas digitales y tipo de éstas que se utilizaron en la transición, las competencias digitales de docentes y estudiantes, así como los problemas experimentados por los profesores. Se ha estudiado también sobre la mediación docente y la comunicación por medios digitales, las características de los docentes que promovieron el aprendizaje en línea y la literacidad informacional académica.

En el caso de México, el Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó el 16 de marzo de 2020 el acuerdo número 02/03/20, por el que se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos (DOF, 2020). En mayo de 2020 las estimaciones del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC) mostraron que el cierre temporal afectó aproximadamente a 23.4 millones de estudiantes de educación superior y a 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa aproximadamente más del 98% de la población mundial de estudiantes y profesores de educación superior de la región.

Debido a la suspensión de actividades presenciales en las universidades a partir de marzo de 2020, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el documento ‘Lineamientos de acción COVID-19 para las instituciones públicas de Educación Superior’. En este documento se establecieron las recomendaciones a las universidades que son: suspensión de actividades académicas presenciales, eventos deportivos y culturales; la creación de comisiones de salud; la continuación de actividades administrativas por vía remota; la suspensión de viajes al extranjero y el regreso de los becarios que estaban fuera del país. Se contempló también que los trabajadores administrativos y operativos de la tercera edad no acudieran a sus lugares de trabajo. Se recomendó que cada instancia generara condiciones para que los trabajadores puedan realizar sus labores desde el hogar (SEP, 2020).

Schmelkes (2020) reporta que los rectores de las IES que pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se reunieron con el secretario de educación pública y el subsecretario de educación superior y acordaron, entre otras cosas, transitar de modelos presenciales a modelos remotos, de educación abierta y a distancia para no interrumpir el servicio educativo.

Las IES, de acuerdo con Schmelkes (2020) transitaron hacia la educación remota en tiempos muy diferentes, lo cual dependió de la capacidad de cada institución para efectuar la migración tecnológica. La autora afirma que:

Las diferencias fueron importantes: la educación no escolarizada pudo continuar sin interrupciones, al igual que algunas universidades privadas. En general las universidades y los institutos tecnológicos interrumpieron clases durante periodos que van entre uno y cuatro meses. Todas ellas enfrentaron, en diferente grado, la dificultad de acceso a la tecnología y al Internet por parte de sus alumnos. Algunas de ellas facilitaron el acceso a dispositivos electrónicos, mayormente tabletas o laptops. Muchas tuvieron que batallar con la falta de experiencia en el uso de la tecnología por parte de profesores y alumnos, y en todos los casos, con la falta de formación de los docentes para la educación a distancia, que también solucionó cada institución según sus posibilidades (p.80).

Esto implicó un reto sin precedentes, pues docentes y estudiantes se enfrentaron durante el 2020 al desafío que representó pasar de lo presencial a lo digital, ya no como una opción, sino como una necesidad impostergable. En la Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla) para responder a la contingencia se ofrecieron cursos para el manejo de la plataforma virtual Moodle y la plataforma de colaboración y comunicación Teams. Adicionalmente, se puso al alcance de los profesores tutoriales para el aprendizaje de estas plataformas y estrategias para el trabajo digital. Dentro de las estrategias se propuso que solo una de las dos sesiones semanales se impartiera de forma sincrónica, ya que se consideró que los recursos y actividades de los estudiantes estuvieran colocados en el espacio de Moodle para ser trabajados asincrónicamente y promover habilidades de aprendizaje autónomo.

La Ibero Puebla, desde la coordinación de Educación virtual, que pertenece a la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa (DIIE) realizó un sondeo a 497 profesores de los diferentes departamentos académicos durante los periodos de Verano y

Otoño 2020 (O. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de marzo, 2021). Se preguntó si el curso: Diseño instruccional de mi asignatura en línea facilitó su labor académica. El 64% respondió que sí, 29% de los profesores afirmó que no tomó el curso y 7% dijo que el curso no le fue útil.

Se indagó también sobre los principales obstáculos que enfrentaron los profesores con su curso en línea. El principal obstáculo referido por los docentes tanto en el periodo de verano como en el de Otoño 2020 está relacionado con el tiempo que debieron invertir en ese trabajo. En segundo lugar, mencionaron los problemas de conexión a Internet y, en tercer lugar, la actitud y compromiso de los estudiantes.

Los coordinadores de los programas académicos fueron responsables de informar a los profesores sobre la estrategia académica implementada por la universidad. En relación a esto, el 90.3% de los profesores encuestados durante el verano afirmó que la información que le proporcionó su coordinador fue pertinente, constante y fluida, mientras que esto mismo manifestó el 91.5% de los docentes encuestados durante el otoño. El 7.6% en verano y el 8.1% en otoño, mencionaron que la información fue escasa y confusa por parte de su coordinador, mientras que porcentajes muy pequeños de profesores, el 1.6% y el 0.8% durante verano y otoño respectivamente, afirman que no han tenido comunicación con su coordinador.

Respecto a la valoración que hacen los profesores de su experiencia en línea, el 83.5% en verano y el 83.7% en otoño, valoran su experiencia como positiva. Asimismo, el 15.7% de los docentes encuestados en verano y el 15.1% de los profesores encuestados en otoño menciona que aún no sabe cómo valorar su experiencia. Es mínimo el porcentaje de profesores que valoran su experiencia como negativa (0.8% en verano y 1.2% en otoño).

La encuesta incluyó una pregunta sobre la opinión de los docentes en relación con lo que debería suceder con los materiales y actividades académicas al volver al campus una vez que el semáforo epidemiológico se encuentre en verde. El 48% afirmó que los

materiales y actividades deberían mantenerse como un elemento importante para disminuir el tiempo de asistencia al campus a un mínimo necesario hasta que haya una vacuna. El 27% mencionó que los materiales y actividades deberían mantenerse para que las actividades en campus y en línea correspondan a un 50% y 50% respectivamente. El 19% aseveró que dichos materiales y actividades deberían mantenerse, pero solo como apoyo a las clases presenciales. El 13.3% mencionó que solo deberían mantenerse los materiales de apoyo y eliminar actividades en línea. El 3% dio otro tipo de respuesta.

La práctica docente remota de emergencia surge en un momento coyuntural que obligó a su implementación debido a la necesidad de continuar con las actividades de las instituciones educativas. El nuevo contexto detonó el uso masivo de herramientas digitales para llevar a cabo la práctica docente, lo cual trajo consigo retos inéditos, pues no consiste solamente en la separación física del docente y los estudiantes, sino que se trata de una práctica docente que en la Ibero Puebla permite una combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas que implican que la interacción entre los actores del proceso educativo algunas veces suceda en tiempo real, y otras, en forma diferida. Esto vuelve aún más compleja la actividad docente, ya que los profesores llevan a cabo una práctica docente distinta a la que estaban acostumbrados.

En este contexto pandémico que originó el cese de las actividades presenciales en el sector educativo, el desarrollo de la web jugó un papel preponderante en las acciones que se tomaron en las universidades para transitar hacia la práctica docente remota. Como se mencionó líneas arriba, las características de la Web 3.0 facilitan el acceso a los contenidos digitales y posibilitan el almacenamiento de grandes cantidades de información. Aunado a esto, el avance hacia la Web 4.0 que se adapta a las preferencias del usuario para reducir tiempos en la búsqueda de información y acceso a contenidos digitales, fueron factores decisivos en las estrategias implementadas para continuar con la labor docente. Asimismo, las investigaciones revisadas muestran que los recursos tecnológicos que los profesores de educación superior utilizaban con mayor frecuencia eran: procesador de textos, presentaciones, correo electrónico y uso de Internet. Mientras que las bases de datos, videos y material multimedia se utilizaban con menor frecuencia.

En relación con las plataformas digitales, Pedraza et al. (2013) reportan que los docentes tenían una disposición favorable para incorporarlas en su práctica docente, pero manifestaban tener poca formación para hacerlo, lo cual coincide con lo reportado por Fernández et al. (2018). Por otro lado, Thibaut (2018) afirma que las prácticas de enseñanza, por lo menos las del lenguaje, están ancladas en el texto escrito, sin coexistir con nuevas prácticas propias de la cultura digital del siglo XXI. Sin embargo, durante la primera fase de la pandemia, esta situación dio un giro de 180 grados, pues a partir de marzo de 2020, los profesores tuvieron que utilizar plataformas digitales para continuar con su labor docente y recurrir a variados recursos digitales para diseñar actividades de aprendizaje para sus estudiantes. En la Ibero Puebla el uso de Moodle y Teams, así como la consulta de los tutoriales para el uso de estas plataformas y la implementación de estrategias para el trabajo digital, implicó que los profesores, estuvieran conscientes de ello o no, utilizaran sus literacidades digitales.

De acuerdo con lo anterior, al integrar herramientas digitales como medio para llevar a cabo su labor docente, los profesores necesariamente cambiaron la forma de relacionarse con el conocimiento y con sus estudiantes, por lo que es altamente probable que hayan modificado sus esquemas de pensamiento, percepción y evaluación para adaptarse a la modalidad remota. Desde la mirada de Bourdieu (1999) el habitus es la forma duradera de ser, actuar, sentir y pensar de determinada manera, es construido socialmente y se interioriza por las personas a lo largo de la vida. Ante el paso forzado de lo presencial a lo digital el habitus docente sufrió cambios, ya que como los individuos son producto de socializaciones heterogéneas, el habitus no es estático, sino que se modifica en función del contexto (Lahire, 2012); y el contexto se transformó.

El contexto digital ofrece información que se actualiza constantemente. En la red se puede encontrar una serie de recursos que incluyen artículos científicos, videos y tutoriales en diversos temas que permiten a los profesores estar actualizados en su campo de especialidad, lo cual requiere que el docente evalúe la utilidad de esa información y de esos recursos. Asimismo, tiene la oportunidad de publicar y compartir contenidos que abonen a nuevo conocimiento. Esto contribuye a que el docente autogestione su proceso

de aprendizaje empleando recursos y herramientas digitales. De esta manera los profesores pueden identificar que el contexto donde sus alumnos se están formando y donde desempeñarán su actividad profesional requiere habilidades de autogestión del aprendizaje que pueden desarrollarse por medio de actividades diseñadas por los docentes para tal fin.

A partir de los planteamientos anteriores surge la inquietud por comprender cómo los profesores de la Ibero Puebla utilizaron sus literacidades digitales para transformar su habitus docente en un contexto que se vio forzado a migrar de una docencia presencial a una práctica docente remota, un cambio que provocó que los profesores modificaran sus formas de interacción con el conocimiento, con los estudiantes y con otros actores del proceso educativo.

Pregunta principal

¿Cómo son las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota, forzada por un cierre presencial de las universidades durante la primera fase de pandemia que influyen en el habitus docente de los profesores de la Ibero Puebla?

Preguntas secundarias

1. ¿Qué acciones llevan a cabo los profesores de la Ibero Puebla para dar respuesta a las necesidades de un trabajo en línea forzado por el cierre presencial de la universidad durante la primera fase de la pandemia?
2. ¿Cómo ponen en práctica los profesores de la Ibero Puebla sus literacidades digitales para enfrentar los cambios que experimentan en su práctica docente derivados del paso forzado de lo presencial a lo digital?
3. ¿Qué pasa con el habitus de los docentes a partir del tránsito de una práctica docente presencial a una práctica docente remota?

De las preguntas anteriores se desprende el objetivo general y los objetivos específicos que se presentan a continuación.

1.2 Objetivo General

Analizar las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota durante la primera fase de la pandemia por COVID-19 que influyen en el habitus docente de los profesores de la Ibero Puebla.

1.3 Objetivos específicos

1. Identificar las acciones de los profesores para dar respuesta a las necesidades del trabajo en línea forzado por el cierre presencial de la universidad.
2. Distinguir las prácticas docentes con literacidades digitales para enfrentar los cambios derivados del paso forzado de lo presencial a lo digital.
3. Identificar los cambios en el habitus docente de los profesores al pasar de la docencia presencial a la digital.

1.4 Objeto de estudio

Las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota durante la primera fase de la pandemia por COVID-19, que influyen en el habitus docente son las estructuras de pensamiento, percepción y evaluación manifestadas a través de las acciones de los profesores para transitar de una práctica docente presencial a una digital.

Son el elemento clave que articula la movilización de un habitus docente presencial hacia uno digital, a través de las acciones de organización, relación y toma de decisiones.

1.5 Justificación

Dado que la práctica docente con herramientas digitales no tiene marcha atrás, en materia de investigación educativa y en relación con el campo teórico de la educación, esta investigación puede aportar:

- A la comprensión de la gestación de un habitus escindido durante el proceso de cambio en el habitus docente de los profesores universitarios ante el tránsito obligado de prácticas docentes presenciales a prácticas docentes remotas.
- A la comprensión de la relación entre las literacidades digitales de los profesores y las decisiones que toman para desarrollar su práctica docente remota.
- Al estudio de las literacidades digitales desde los cambios sociales, culturales e institucionales que se derivan de la situación de emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19.
- Al campo de la investigación para saber cómo se modifican las prácticas docentes y desde ahí el habitus docente.

1.6 Supuestos

- Las literacidades digitales de los profesores se muestran en su práctica docente remota durante las decisiones que toman para resolver los retos que impone el paso de lo presencial a lo digital, ya que son una práctica social que se modifica con el tiempo y dependen del contexto, son de índole personal y social (Belshaw, 2014).
- En las literacidades digitales influye el desarrollo psicológico, la escolaridad y las relaciones sociales. Por lo tanto, hacer uso de las literacidades digitales implica tanto saber utilizar herramientas tecnológicas, como demostrar actitudes de apertura hacia su uso y el desarrollo de diferentes estructuras para organizarse, relacionarse y tomar las decisiones que ello conlleva (Belshaw, 2014).
- Las estructuras de pensamiento, percepción y evaluación (Bourdieu, 1999) que tiene cada profesor se manifiestan en sus acciones, es decir, tienen un habitus

docente más o menos estable para impartir sus clases, y vivirán el proceso de fractura de su habitus docente presencial de manera distinta adaptándose a un nuevo habitus docente con el desarrollo de literacidades digitales de acuerdo con las características distintivas de su profesión, edad y otras condiciones contextuales y personales (Belshaw, 2014).

2. MARCO CONTEXTUAL

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo no es reciente. Dussel y Quevedo (2010) afirman que su inclusión se ha dado, en mayor o menor grado, desde los años noventa. La evolución de las TIC permite, según Vivar y Vinader (2011), que los usuarios no solo sean consumidores de información, sino que, eventualmente, puedan ser productores de contenidos. Con el uso de multimedia se puede expresar un mensaje utilizando diferentes códigos de lenguaje que se complementan y, además, añade elementos como la interactividad y el hipertexto. Esto ha implicado un desafío para las instituciones educativas, pues se destruyó el monopolio del libro como ayuda para la enseñanza, y se derribaron los muros de las aulas.

En este contexto Vargas (2015) asevera que la escritura ha sufrido enormes cambios. Se escribe poco en papel y las ideas se plasman directamente en esquemas y borradores a través de los procesadores de textos, se usan diccionarios en red, se consultan artículos e investigaciones en Google, y se tiene acceso a variados recursos de edición en forma simultánea. Este autor afirma también que las literacidades digitales requieren usos intensivos y complejos de la lectura por varias razones: primero, por la gran cantidad de información, en segundo lugar, por la diversidad de fuentes o sitios web que se consultan y la escasa fiabilidad de muchos de ellos y, finalmente, por los sesgos ideológicos de muchas páginas web. Adicionalmente, ante el aumento de usuarios de Internet, hay que considerar de acuerdo con López-Andrada (2018) que quienes utilizan las TIC pueden interactuar rápidamente entre ellos y con los textos que leen. Además, con el hipertexto la lectura dejó de ser lineal, lo que permite desplazarse hacia otros temas de interés. Con relación a la tecnología, este es el panorama en el que están inmersas las IES.

2.1 Los docentes del siglo XXI en la educación superior

La educación superior está conformada por instituciones públicas y privadas con gran diversidad de oferta educativa, tamaño, recursos y propósitos. De acuerdo con Schmelkes (2020) “En México existen más de 5,000 instituciones de educación superior, de las

cuales 2,180 son públicas” (p.75). La oferta de educación superior en México, tal como sucede en la generalidad de los países, está ubicada en las ciudades medianas y grandes. Por lo que respecta a la educación privada, siguiendo con esta autora, la oferta universitaria está concentrada en las grandes ciudades y existe una gran diferencia entre las pocas universidades privadas que son de muy alta calidad y las que son pequeños negocios con oferta educativa que requiere de poca inversión.

En relación con la práctica docente en el nivel superior, Zabala (2002) y Goldrine y Rojas (2007) coinciden en que la práctica docente está influida por las interacciones entre alumnos, contenidos y docentes. Dichas interacciones dependen de la forma personal en la que los docentes las llevan a cabo dentro de los lineamientos de la institución donde laboran. Estos autores refieren que los profesores reflejan en su práctica docente sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de los contenidos que manejan, las actividades que realizan y el papel que desempeñan como docentes.

En la práctica docente digital, el rol de guía y mediador del contenido que ejercen los profesores se lleva a cabo a través de herramientas tecnológicas como computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes conectados a Internet. Cano, Díaz, Berbén, Fernández y Gea (2014) afirman que a pesar de que la preparación pedagógica que requieren los profesores es crucial para el cambio en el sistema de enseñanza-aprendizaje, su institucionalización, sistematización y profesionalización, sigue siendo una tarea pendiente. En este punto, es preciso reconocer que los profesores en la educación superior rara vez llegan preparados en la dimensión didáctico-pedagógica, puesto que, por lo general, provienen de profesiones no relacionadas con la docencia, es decir, han aprendido ser profesores por medio de la práctica (Escudero, 2003; De Miguel, 2003; González y Malagón, 2015).

El paso hacia la era digital implica cambios en el trabajo docente. Las TIC permiten nuevas experiencias de aprendizaje donde el rol del profesor cambia de acuerdo con la forma en que incorpora las tecnologías en su docencia. Para Viñals y Cuenca (2016) las denominaciones más comunes que se atribuyen al rol del docente que utiliza la tecnología

son: organizador, guía, generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Estos roles se centran en la idea de cambiar la transmisión unidireccional por el intercambio horizontal del conocimiento.

Por otro lado, Navarrete, Farfán y Castillo (2018) aseveran que en la educación superior además de contratar a los docentes por su experiencia en un área disciplinar, también se toman en cuenta las estrategias didácticas para impartir su asignatura. Además, de acuerdo con Pérez Gómez (2019) el cambio hacia lo digital implica retos ambiciosos para los docentes, puesto que se requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento, la comunicación eficaz, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre y la propuesta de alternativas innovadoras que contribuyan a la solución de problemas en diversos contextos económicos, culturales y políticos cada vez más fugaces, confusos y complejos.

La inclusión tecnológica en la educación ha recibido diversas denominaciones como: educación a distancia, educación virtual o educación en línea que suelen utilizarse indistintamente porque todos estos términos están relacionados con la educación mediada por tecnología.

La educación a distancia se refiere esencialmente a la educación no presencial, es decir, a la separación espaciotemporal entre el docente y el estudiante (Area y Adell, 2009; García Aretio, 2001 y 2017; y Yong, Nagles, Mejía y Chaparro, 2017). En este sentido, la educación a distancia ha evolucionado de acuerdo con el avance tecnológico, en sus inicios, se basaba en el intercambio de materiales impresos enviados por correo postal, posteriormente, el envío de recursos para el estudio se hizo a través del correo electrónico. Con el auge de Internet se empezaron a incorporar al ámbito educativo las TIC, y surge lo que se conoce como Educación Virtual que, en sus inicios, estaba íntimamente relacionada con la consulta de información en la Web 1.0. Con el avance hacia la Web 2.0, se incluyeron herramientas que permiten la colaboración, como los Blogs, los *Wikis* y las *Webquest*. El progreso tecnológico hacia la web 3.0 posibilita la incorporación de la realidad virtual. Yong y Bedolla (2016) proponen la evolución de la educación a distancia en las siguientes etapas:

- Primera generación: educación por correspondencia, basada en materiales impresos.
- Segunda generación: uso de correo electrónico.
- Tercera generación: educación virtual. Uso educativo de las TIC incorporando la Web 1.0
- Cuarta generación: herramientas colaborativas de la web 2.0 (wiki, blog, webquest, redes sociales, plataformas para la gestión del aprendizaje en línea).
- Quinta generación: web semántica o web 3.0 (inteligencia artificial, animaciones en 3D y mundos virtuales).

Podría decirse entonces que la educación virtual es parte de la educación a distancia en tanto es parte de su evolución. En esta misma línea, García Aretio (2001) señala como características principales de la educación virtual: la separación física entre profesor y estudiante, la utilización de tecnología para facilitar a los alumnos el acceso a los conocimientos, el aprendizaje de forma flexible e independiente por parte de los estudiantes y el enfoque tecnológico en las decisiones referidas a la planificación, el desarrollo y evaluación de las actividades que se llevan a cabo.

Por otro lado, el concepto de *electronic learning* o *e-learning* tiene diversas acepciones y distintas maneras de ponerse en práctica, pero en general, se refiere a que permite la interacción del alumno con el material de estudio mediante la utilización de diversas herramientas informáticas. Area y Adell (2009) afirman que este concepto es similar al concepto de tele formación, educación virtual, cursos online, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros.

Sin embargo, García Aretio (2001) distingue ciertos matices en estas denominaciones. Para él, el término tele formación se utiliza cuando se pretende insistir en dos componentes básicos: la formación profesional, más dirigida a la actualización en los entornos empresariales y la relación formador-participante a través de tecnologías avanzadas de comunicación, principalmente Internet. Por otro lado, el aprendizaje flexible de acuerdo con este autor se refiere a la posibilidad de que los estudiantes

aprendan con la frecuencia y ritmo que prefieran y de la forma que ellos quieran seleccionado los contenidos a aprender, lo cual es posible gracias a la tecnología. En relación con la educación virtual (online) o formación en espacios virtuales, este autor menciona que el énfasis se pone en que tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realiza exclusivamente a través de Internet y se pretende que todo el proceso de enseñanza aprendizaje, incluida la evaluación y la matrícula se realicen a través de la red. No obstante, García Aretio afirma que la confusión conceptual a inicios del siglo XXI se ha agrandado con el advenimiento las TIC y, en suma, la denominación finalmente elegida en cada caso trata de simplificar alguna de las características que se desea enfatizar.

Para Area y Adell (2009) el e-learning es el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de computadoras y puede definirse como una educación o formación ofrecida a personas geográficamente dispersas o que actúan en tiempos diferidos a través de medios informáticos.

En relación con la educación virtual, Suárez y Anaya (2004) afirman que en esta se emplea un *Learning Management System* (LMS) o plataforma virtual que permite generar un espacio muy parecido a la realidad de los salones de clase, pero donde la interacción entre docentes y estudiantes se da en tiempos y espacios diferentes. Un LMS es un espacio de aprendizaje que requiere conexión a Internet, y que, además de proveer espacios para tener materiales de consulta y realizar actividades de aprendizaje, cuenta con sistemas de evaluación, permite la interactividad y la gestión administrativa de un curso.

- El docente comparte con los estudiantes diversos materiales de consulta mediante la plataforma.
- Es una modalidad asincrónica, es decir, el docente y los estudiantes no coinciden en el horario.
- La comunicación entre el profesor y los alumnos es a través de la plataforma, comúnmente en un foro para que los alumnos puedan expresar sus dudas e inquietudes.

- Los estudiantes pueden descargar diversos materiales como documentos, presentaciones y videos, además, pueden subir el producto de sus actividades de aprendizaje en la fecha límite que asigna el profesor para la entrega.
- Al evaluar las actividades el profesor incluye una retroalimentación a los estudiantes, quienes posteriormente pueden consultarla para verificar su avance y áreas de oportunidad.

En relación con la educación en línea, Suárez y Anaya (2012) y Bates (2015) señalan que esta tiene las ventajas de la modalidad virtual, pero su característica distintiva es la sincronidad, es decir, el profesor y los estudiantes coinciden en el horario, por lo que se emplean plataformas que permiten el uso de videollamadas permitiendo que las clases puedan ser en vivo, además, se puede implementar foros para debates y la resolución de dudas, así como la retroalimentación que es en tiempo real.

Ahora bien, el desarrollo tecnológico permite que las plataformas que sirven de soporte a la educación virtual y a la educación en línea sean digitales. En este sentido, García Aretio (2017) afirma que el aprendizaje digital es una nueva versión de la educación a distancia. De tal manera que se podría concluir que las diferentes denominaciones de la educación mediada por tecnologías se relacionan con el avance tecnológico que da soporte a los recursos y actividades y permite diferentes formas de interacción entre docentes, alumnos y contenidos.

En esta investigación se utilizará la denominación: educación en línea, puesto que para la transición de lo presencial a lo digital los docentes que participaron en este trabajo utilizaron la plataforma Teams que permite hacer videollamadas y tener sesiones en vivo en los horarios asignados para las asignaturas, esto es, coinciden de forma sincrónica.

2.2. La pandemia y la respuesta de las universidades latinoamericanas.

Aunque los cambios en educación por lo general son lentos y graduales, en marzo de 2020 la crisis originada por la pandemia de COVID-19 obligó a los profesores a modificar tanto

su práctica docente, como la dinámica de interacción con sus estudiantes. La necesidad de migrar de la docencia presencial a la docencia remota de emergencia enfrentó a los profesores a diferentes retos donde emergieron sus literacidades digitales. Por ejemplo, tuvieron que manejar plataformas virtuales de aprendizaje, software para hacer videollamadas y reuniones digitales y adaptar sus estrategias para impartir clases por medio de herramientas digitales.

En este contexto, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (2020) reporta que la respuesta de las IES ante el cierre de las actividades presenciales debido a la pandemia por COVID-19 fue diversa ya que algunas instituciones contaban con plataformas digitales y sistemas de trabajo que facilitaron el paso de lo presencial a lo digital, mientras que para otras, esta disrupción significó enfrentarse a nuevos desafíos en el corto plazo para responder a la emergencia sanitaria.

El IESALC llevó a cabo una investigación sobre la respuesta de las instituciones de educación superior ante la pandemia por COVID-19. A continuación se presentan en orden alfabético de países los resultados encontrados para diversas universidades en Latinoamérica.

La Universidad de Buenos Aires en Argentina suspendió actividades del 20 al 31 de marzo de 2020. Posteriormente, el aislamiento se prolongó hasta el 26 de abril del mismo año. Por otro lado, la Universidad de Palermo (institución privada) suspendió actividades presenciales en marzo de 2020 y, ante la ampliación de la cuarentena, continuó con actividades académicas a través de clases online. El trabajo administrativo se continuó en línea vía correo electrónico y Chat. (IESALC, 2020).

De acuerdo con el IESALC (2020), en Bolivia la Universidad Mayor de San Andrés reprogramó su calendario académico y planeó iniciar la transición hacia lo virtual el 13 de abril de 2020, pero el 27 de marzo el consejo universitario autorizó a las facultades a desarrollar, según sus especialidades, modalidades virtuales para sus

asignaturas semestrales y anuales para apoyar la formación profesional de sus estudiantes universitarios. Sin embargo, señaló que los trabajos y temas desarrollados de forma virtual no serían evaluados, por lo que los docentes y estudiantes deberían asumirlos como una actividad académica de reforzamiento. En relación con las instituciones privadas en Bolivia, la Universidad Franz Tamayo, el 13 de marzo dio indicaciones para que estudiantes, personal docente y administrativo llevaran a cabo sus actividades en línea mediante correo electrónico, videollamadas y grupos de WhatsApp (IESALC, 2020).

Según el IESALC (2020) la Universidad de Campinas, en Brasil, emitió el 24 de marzo de 2020 la resolución mediante la cual mantuvo solo las actividades esenciales de forma presencial y autorizó que las actividades de enseñanza se llevaran a cabo en la modalidad a distancia cuando esto fuera posible. El 13 de abril de 2020 organizó el préstamo de 340 tabletas para estudiantes atendiendo a criterios socioeconómicos. Por otro lado, la Universidad de Sao Paulo puso a disposición de los profesores dos plataformas de aprendizaje a distancia: E-Disciplinas, que permite organizar las clases y evaluar en línea, y E-Aulas, para la publicación de clases en formato de video.

En Chile, la Universidad Pontificia Católica de Chile, institución de carácter privado, suspendió las clases presenciales en las facultades de pregrado, postgrado y educación continua a partir del 16 de marzo de 2020. En la semana del 16 al 20 de marzo de 2020 las unidades académicas y administrativas se centraron en determinar cuáles contenidos podían ser impartidos a distancia utilizando las plataformas *Zoom* y *CANVAS* (IESALC, 2020).

La Universidad de Cartagena, en Colombia, suspendió actividades en pregrado y posgrado el 16 de marzo de 2020 tanto en modalidad presencial como a distancia. Creó tres ventanillas virtuales, una para gestionar asuntos administrativos en general, otra para trámites académicos y la ventanilla de bienestar estudiantil. La Universidad de los Andes también suspendió actividades presenciales el 16 de marzo de 2020 y continuó sus actividades de forma 100% virtual. Inicialmente, la suspensión estuvo programada para cuatro semanas. Durante la semana de receso académico (16 a 20 de marzo) ofreció

capacitación y apoyo a los profesores y estudiantes que no contaban con equipo de cómputo o posibilidad de conexión remota. Adicionalmente, establecieron que las notas asignadas para todos los cursos en el periodo académico 2020-2021 fueran de carácter cualitativo, esto es, aprobado o reprobado (IESALC, 2020).

De acuerdo con el reporte del IESALC (2020), en la Universidad de Costa Rica las actividades presenciales se suspendieron el 15 de marzo de 2020. Tanto docentes como estudiantes utilizaron la plataforma Mediación Virtual. Se adquirieron 1000 tabletas con acceso a Internet para apoyar a los estudiantes en el seguimiento virtual de sus asignaturas. El examen de admisión en la Universidad de Costa Rica, la Universidad Mayor y el Instituto Tecnológico de Costa Rica se aplicó de forma presencial.

La Universidad de Guayaquil, en Ecuador, atendió los requerimientos administrativos mediante el teletrabajo y la parte académica mediante el uso de plataformas digitales, según lo informó el 17 de marzo de 2020 (IESALC, 2020).

La Universidad de Panamá determinó el 23 de marzo de 2020 el desarrollo no presencial de todas las actividades administrativas y académicas. Hicieron gestiones para que los proveedores de telefonía Movistar y Digicel incluyeran el acceso gratuito en sus respectivas redes de datos móviles a los servicios prestados desde la página web de la universidad. Por otro lado, la Universidad Tecnológica de Panamá suspendió durante el primer semestre de 2020 las actividades presenciales y consiguió que la comunidad universitaria tuviera acceso, sin cargo a sus planes de datos, a Cable & Wireless, Claro Panamá y DIGICEL para utilizar los portales: ecampusvirtual.utp.ac.pa, ecampus.utp.ac.pa y virtual.utp.ac.pa (IESALC, 2020).

En Paraguay, la Universidad Nacional de Asunción inicialmente extendió la suspensión de actividades presenciales hasta el 19 de abril de 2020. Ante la ampliación de la cuarentena, elaboró el Plan de contingencia Innovalab, en el cual los profesores responsables de los cursos pudieron contar con un profesor invitado que los apoyó en la organización de sus aulas virtuales. Este plan contempló que, una vez restablecidas las

actividades presenciales, las aulas virtuales quedarán disponibles como apoyo para estimular el fortalecimiento de su uso pedagógico (IESALC, 2020).

La Universidad Nacional de San Marcos, en Perú, capacitó durante marzo de 2020 a docentes y estudiantes en el uso de sus tres plataformas virtuales: *G-meet*, *Webex Meets* y *Office Teams*, por lo que postergó el inicio de clases y reprogramó las actividades correspondientes al periodo semestral o anual 2020 (IESALC, 2020).

En Uruguay, la Universidad ORT, institución de carácter privado, suspendió clases presenciales el 16 de marzo de 2020 y continuó en forma online (IESALC, 2020).

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), institución privada de Venezuela, anunció en marzo de 2020 la disponibilidad de seis cursos desarrollados por el Centro de Estudios en Línea, pero, como están desvinculados de los programas académicos, no hubo posibilidad de transferencia de créditos a dichos programas. Adicionalmente, el consejo universitario de la UCAB estableció el inicio de clases para el lunes 27 de abril de 2020 bajo la modalidad a distancia. Se emplearon las plataformas *Módulo 7* y *Blackboard* (IESALC, 2020).

En el caso de México, las principales universidades públicas y privadas de acuerdo con el ranking de Mexstudia (2020) optaron por responder a la pandemia como se describe a continuación.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) anunció la suspensión de actividades académicas y administrativas a partir del 23 de marzo de 2020. El 14 de abril del mismo año anunció que puso a disposición de la comunidad universitaria más de 16 mil aulas virtuales y, en el comunicado del 14 de diciembre de 2020, anunció que otorgó más de 58 mil becas a alumnos, 12 mil becas de conectividad a estudiantes de escasos recursos económicos y la beca Conectividad UNAM, ciclo escolar 2020-2021, que estuvo dirigida a la comunidad estudiantil que vio comprometida la posibilidad de seguir estudiando por falta de acceso a los servicios de Internet (UNAM, 2020).

Por otro lado, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) extendió hasta el 30 de abril de 2020 la continuidad no presencial con el modelo *HyFlex+Tec* (Modelo flexible y digital). El Tecnológico inició el semestre agosto-diciembre de 2020 con 12 mil sesiones diarias en promedio. Las sesiones incluyeron clases para cerca de 90 mil alumnos de nivel preparatoria, profesional y posgrado (ITESM, 2020).

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) implementó el 18 de marzo de 2020 el Plan de Continuidad Académica para que docentes y alumnos continuaran actividades en línea. Para este propósito implementaron el portal: elementosdeaprendizaje.ipn.mx/ donde se puso al alcance de su comunidad guías didácticas, recursos y herramientas tecnológicas digitales como PoliVirtual, que cuenta con más de 700 programas de asignatura de los niveles medio-superior y superior, repositorios académicos digitales, tutoriales, el simulador de examen de admisión para el nivel superior, así como espacios de esparcimiento, desarrollo de habilidades y colecciones de libros electrónicos del acervo politécnico. Adicionalmente, establecieron un modelo de monitoreo y medición de las actividades académicas en línea. En este reporte se informa que del 18 de marzo al 3 de mayo de 2020 se obtuvieron 429,000 visitas, 881,837 páginas consultadas y 133,559 descargas de los materiales que se ofrecieron en dicho portal. Los medios de acceso más utilizados fueron los dispositivos móviles (teléfonos y tabletas) con 57%, computadoras de escritorio y portátiles con 37%, y 6% ingresaron por medio de otros dispositivos como consolas y sistemas de entretenimiento. Por otra parte, el 60% de los visitantes al portal se conectó a aulas virtuales en Google, *ClassRoom* o Microsoft Teams. El 30% consultó materiales y recursos didácticos digitales relacionados con las guías de trabajo y 10% utilizó el simulador de examen de ingreso al IPN. En la encuesta aplicada para conocer el impacto que tuvo el portal en la comunidad, se encontró que los docentes aseguran que las herramientas más utilizadas son el correo electrónico, los grupos de WhatsApp, las aulas virtuales y las salas de videoconferencia, asimismo, los profesores afirman que requieren más capacitación sobre las diferentes herramientas digitales y mejorar la conectividad e infraestructura con la que cuentan (IPN, 2020).

Para acatar las medidas recomendadas en materia de salud, la Universidad Autónoma de Guadalajara (UDG) suspendió clases presenciales a partir del 17 de marzo de 2020. Puso a disposición de su comunidad universitaria la plataforma de Google *GSuite for Education*, Classroom y *Hangouts-Meet* para realizar conferencias interactivas entre profesores y estudiantes. Se elaboraron tutoriales sobre los pasos para crear grupos, cómo dar clase y la asignación de actividades o tareas. Asimismo, se estableció que las clases virtuales se llevaran a cabo en los horarios establecidos para las clases presenciales (UDG, 2020).

Por lo que respecta a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se pusieron a disposición de su comunidad académica los servicios institucionales como SIASE, NEXUS y correo universitario. En el sitio <http://www.uanl.mx/covid-19> se colocaron los recursos que incluyen: guías para la continuidad de los cursos apoyados con las plataformas NEXUS y Teams, procedimientos para llevar a cabo sesiones sincrónicas con los estudiantes por medio de aulas virtuales y guías de uso sobre herramientas para grabar clases y distribuirlas (UANL, 2020).

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) suspendió actividades presenciales el 17 de marzo de 2020 y estableció el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) para hacer frente a la contingencia. Este proyecto incluyó becas para que los estudiantes obtuvieran tabletas y acceso a Internet. Se otorgaron un total de 4324 becas en sus diferentes unidades académicas (UAM, 2020).

En la Universidad Veracruzana (UV) se suspendieron actividades presenciales el 21 de marzo de 2020. Se solicitó a los docentes favorecer el uso de la plataforma EMINUS sin restringir el uso de otras plataformas. Se creó el portal www.uv.mx/plandecontingencia/ para mantener informada a su comunidad en todo lo relacionado con la pandemia. El 4 de junio de 2020 se dieron indicaciones para que los cursos y la evaluación de los estudiantes se concluyera de forma remota y recomendó

establecer diferentes tipos de evaluación de acuerdo con la naturaleza de las experiencias educativas, los avances alcanzados y las condiciones de los estudiantes (UV, 2020).

Por otro lado, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) suspendió actividades presenciales en marzo de 2020 y reanudó actividades de forma virtual a partir del 20 de abril. Esta institución puso a disposición de sus profesores y estudiantes el servicio de correo institucional y Gmail, así como las plataformas digitales Classroom para aprendizaje semipresencial y Meet para videoconferencias. Adicionalmente, esta institución cuenta con bases de datos y revistas de información científica y tecnológica a través del consorcio CONRICYT, Sistema Universitario Virtual Nicolaíta y Sistema Integral de Información Administrativa, entre otros (UMSNH, 2020).

La Ibero Ciudad de México anunció el 17 de marzo que se cancelaban las clases presenciales y las actividades en el campus. El 23 de marzo los docentes retomaron actividades dando paso a la educación en línea. La Dirección de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías (DEAMeT) tuvo un papel relevante en el 2020: duplicaron el uso de *Brightspace* respecto al 2019 y se contrató a 22 personas para dar soporte técnico a las academias, esto como parte de la estrategia institucional. Se impartió formación en Brightspace, Zoom y otras plataformas digitales. En diciembre de 2020 se contaba con 105 asignaturas en línea o híbridas cuyo diseño instruccional se hizo por parte de la DEAMeT y fueron acompañados por un experto en contenidos asignado por la coordinación académica. De marzo a julio de 2020 se atendió a una población de 6,740 personas con un total de 661 horas impartidas y se organizaron 22 *webinars* para docentes y estudiantes. Con las actividades a través de herramientas digitales se cerraron los semestres de primavera, verano y otoño 2020 (IBERO, 2020).

2.3. La respuesta ante la pandemia de las principales universidades en Puebla

La ciudad de Puebla cuenta con una amplia gama instituciones educativas. Gaeta y Cruz (2020) afirman que la oferta educativa a nivel superior ha crecido de manera desigual. En 2016 había un total de 323 instituciones educativas incluyendo los institutos y las escuelas

en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas. Estas instituciones estaban centradas en Puebla capital y en el municipio de San Andrés Cholula. Las autoras refieren que, en 2016, en estos municipios se ubicaban 256 Instituciones de Educación Superior, lo cual representa el 79.3%, mientras que en el resto de la entidad se ubicaban solo 69 planteles (20.7%). La atención a los estudiantes también está centralizada, en la zona metropolitana de Puebla se atendía a 18,618 estudiantes de educación superior, esto es, el 86.9% de la matrícula y el 13.1% de los estudiantes era atendida por instituciones ubicadas en el interior del estado. Esta situación no ha variado, pues en 2022 la página del Sistema de Información Cultural del Gobierno de México ubica a 230 universidades en la capital de Puebla y en el municipio de San Andrés Cholula (SIC México, 2022).

En este contexto se presenta la respuesta ante la pandemia de las principales universidades ubicadas en Puebla Capital y San Andrés Cholula.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una institución educativa de carácter público. Mediante la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia por COVID-19 anunció la suspensión de las clases presenciales y de todas las actividades y eventos académicos, deportivos y sociales a partir del 17 de marzo de 2020. Al inicio de la pandemia, algunos docentes resolvieron la comunicación con sus estudiantes por medio de redes sociales como Facebook o WhatsApp, pero el 24 de agosto del mismo año, la comisión informó que al inicio del periodo Otoño 2020 la plataforma Blackboard registró 44 mil 315 usuarios entre docentes y estudiantes que en su mayoría pertenecían al curso preuniversitario. Microsoft Teams alcanzó 53 mil 841 usuarios, mientras que 16 mil 408 y 18 mil 515 personas utilizaron el servicio de *Open edX* los dos primeros días de clases. Para optimizar el uso de estas plataformas la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones realizó una capacitación para estas herramientas digitales (BUAP, 2020).

La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) que pertenece al sector privado, también suspendió actividades presenciales el 17 de marzo de 2020. Los programas de

licenciatura y doctorado continuaron con clases en la modalidad en línea el lunes 23 de marzo del mismo año. Los programas de maestría del periodo Primavera I concluyeron su última semana de clases en la modalidad en línea, mientras que el periodo Primavera II inició el 28 de marzo también en esta modalidad. Por lo que respecta al tercer periodo de exámenes parciales a nivel licenciatura, la UDLAP mantuvo las fechas establecidas en el calendario y solicitó a los docentes a que informaran por medios electrónicos la forma en que llevaría a cabo la evaluación. El personal administrativo continuó su trabajo mediante la modalidad de ‘Oficina en casa’ (UDLAP, 2020).

En el caso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) las actividades presenciales se suspendieron el 17 de marzo de 2020. Para enfrentar la contingencia, esta institución privada utilizó las plataformas Blackboard y *BB Collaborate* para la transición hacia la docencia remota. A través del área de Innovación y Desarrollo Digital, la UPAEP impartió una serie de capacitaciones en dichas herramientas y mantuvo activa la comunicación con los instructores mediante una página de ayuda especializada. También estableció como política que la mayor parte de las clases fueran principalmente sincrónicas, reservando las asincrónicas para estudiantes con problemáticas especiales. Asimismo, estableció un plan de continuidad para poner al alcance de los profesores recursos tecnológicos, información institucional, y acompañamiento humano y didáctico. Se sugirió a los profesores que actualizaran sus guías de aprendizaje, así como el pase de lista al inicio y al final de las sesiones utilizando la App o la herramienta Blackboard y solicitando a los estudiantes encender sus cámaras. Adicionalmente, se dio a los docentes la indicación de grabar y publicar sus clases para permitir un acceso diferido a los videos de las sesiones para los alumnos ausentes. Los académicos y administrativos mantuvieron sus esquemas de trabajo a distancia (*home office*) (UPAEP, 2020).

2.3.1 La Universidad Iberoamericana Puebla

La Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla) es una institución de educación superior de carácter privado que pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ). La

mayoría de su planta docente está formada por profesores de asignatura, esto es, profesores que laboran de tiempo parcial en la institución y son contratados cada periodo académico, lo que origina que la rotación de profesores sea alta. Durante 2020 el 78.78% de los profesores que impartieron alguna asignatura en licenciatura o posgrado estaba contratado bajo esta modalidad (Centro de Atención de Pagos y Servicios, CAPS, comunicación personal, 8 de diciembre, 2021). La gran mayoría de los profesores de asignatura laboran también en otras instituciones de nivel superior, por lo que su permanencia en la universidad se reduce generalmente al horario en que imparten sus asignaturas. Por otro lado, el 21.22% de los profesores que ejercieron su docencia durante 2020 fueron docentes contratados bajo la modalidad de tiempo completo. Puede notarse que la mayoría de la formación de los estudiantes en licenciatura y posgrado en la Ibero Puebla recae sobre los profesores de asignatura.

En 1999 Xabier Gorostiaga, secretario de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) impulsó la integración y el trabajo en red de las instituciones educativas que formaban la asociación (Redacción de CRUCE, 2013). A partir de esta iniciativa en las universidades Jesuitas de México se empezaron a probar diversas plataformas virtuales o Learning Management System (LMS) que, entre otras cosas, proveen espacios para tener materiales de consulta y realizar actividades de aprendizaje. En la Ibero Puebla durante 2002 se implementó una plataforma denominada: La Aldea, que sirvió para la comunicación entre las diversas áreas de la universidad y a la vez tenía la función de ser un repositorio de documentos. Como no se trataba de una plataforma de aprendizaje, se exploraron diversos LMS y en 2004 se implementó, principalmente en los cursos de posgrado, la plataforma Blackboard. Debido al costo de esta plataforma, a finales de 2005 y principios de 2006 se realizó un estudio comparativo y se decidió migrar a Moodle, que es una plataforma gratuita y, aunque su uso no estaba generalizado dentro de las asignaturas de licenciatura y posgrado, ha sido desde entonces la plataforma institucional (O. Hernández, comunicación personal, 23 de marzo, 2022)

El desarrollo de las TIC ha seguido avanzando en la Ibero Puebla. A través de su página principal se tiene acceso a INTRAUIA, que es el sitio web de uso exclusivo para la comunidad universitaria, pues para ingresar se requiere un número de cuenta ligado a una contraseña. En INTRAUIA los profesores pueden consultar el plan de estudios de la licenciatura o posgrado donde imparten clases; las asignaturas, horarios y salones que tienen asignados, así como su lista de asistencia. El registro de calificaciones, que se realiza tres veces durante el periodo académico, se hace también de forma digital en este sitio web.

En la Biblioteca Interactiva Pedro Arrupe S. J. se puede consultar el catálogo en línea y se tiene acceso a bases de datos electrónicas como EBSCO. Se cuenta también con colecciones de libros en formato digital como Ebrary, que incluye libros en inglés y Elibro que contiene libros en español. Antes de 2020 pocos profesores utilizaban estos recursos, pero a partir de la crisis de salud generada por la pandemia se percibe un incremento en su uso.

2.3.1.1 La respuesta de la Ibero Puebla ante la COVID-19.

A partir de 2020, la emergencia sanitaria generada por la COVID-19 obligó a todos los profesores a enfrentar un gran desafío, pues el 18 de marzo en la Ibero Puebla se suspendieron las actividades presenciales. Ante esta circunstancia, los docentes y estudiantes se comunicaron a través medios tan diversos como el correo electrónico, WhatsApp o Facebook. Las asignaturas en todos los niveles educativos durante el periodo Primavera 2020 se impartieron a través de diversos medios. Algunos profesores que ya estaban incorporando la plataforma Moodle en su labor docente continuaron a través de este medio. La universidad puso disposición de los docentes la plataforma de comunicación y colaboración Teams, sin embargo, algunos profesores utilizaron Google Meet y otros optaron por pagar una suscripción a Zoom para poder tener sesiones de mayor duración que la que ofrece el acceso gratuito a esta plataforma. De tal forma que, para concluir el semestre Primavera 2020, los profesores tuvieron que desarrollar sus literacidades digitales como parte de su práctica docente.

La diversidad de plataformas de aprendizaje y canales de comunicación para llevar a cabo la transición de lo presencial a lo digital durante el periodo de Primavera 2020 ocasionó confusión en los estudiantes, pues tuvieron que adaptarse a los diferentes requerimientos de las plataformas utilizadas por sus profesores, así, para el periodo siguiente la Ibero Puebla implementó la ‘Estrategia académica para docentes Verano en línea 2020’ (IBERO Puebla, 2020). Dicha estrategia estableció la plataforma Moodle como el principal recurso de aprendizaje que se complementó con el uso de Microsoft Teams como plataforma de comunicación y colaboración sincrónica. Se dejó a criterio de los profesores el uso de redes sociales y otros recursos siempre que se utilicen solo como apoyo, con propósitos claros y no sustituyan en ningún momento el uso de Moodle y Teams.

Para facilitar el proceso de planeación y diseño de los cursos remotos se propuso una plantilla básica en la que se establecieron los elementos y criterios mínimos de calidad que incluyen: a) Bienvenida o presentación (de qué trata el curso y a qué responde). b) *Syllabus* de acuerdo con el formato institucional. c) Cronograma: incluye las actividades y tareas a realizar y las fechas de entrega de estas. d) Temas del curso: incluyendo la presentación y su propósito, actividades con instrucciones detalladas, los recursos (materiales, textos, videos, documentos, imágenes, etc.) a utilizar, la evidencia de aprendizaje (reporte, ensayo, mapa conceptual o mental, proyecto, etc.) y los criterios para su evaluación. e) Contactos: datos del tutor y servicios de apoyo. f) Tutoriales. g) Videoconferencias semanales programadas previamente dentro del horario de clases. h) Al menos tres foros durante todo el curso virtual.

Casi todo lo mencionado anteriormente se encuentra en los *syllabus* que cada docente desarrolla antes de impartir una asignatura.

Adicionalmente, se puso a disposición de los profesores una serie de materiales para apoyar y orientar el acompañamiento académico. Entre estos se encuentra el manual para utilizar la plantilla básica de cursos en línea. Se pueden encontrar también recomendaciones para: seleccionar información (Curación), para producir información y

generar contenidos, para diseñar actividades de aprendizaje, para la retroalimentación y evaluación, así como para la comunicación en un entorno virtual de aprendizaje.

Para enfrentar el reto que implicó la práctica docente remota de emergencia durante los periodos de Primavera y Verano 2020, la Ibero Puebla puso a disposición de sus profesores estrategias de formación como el curso: Diseño instruccional de mi asignatura en línea, cuyo objetivo fue apoyarlos en el rediseño de sus cursos presenciales para ser impartidos en la modalidad remota. Los docentes también contaron con guías para el uso de Teams y se sugirió que no fuera obligatorio para los estudiantes mantener encendidas sus cámaras durante las sesiones sincrónicas en esta plataforma. También se propuso que solo una de las dos sesiones semanales se impartiera de forma sincrónica, pues se contempló que los recursos, actividades y evaluación de los estudiantes estuvieran colocados en el espacio de Moodle para ser trabajados asincrónicamente y promover habilidades de aprendizaje autónomo.

En la Ibero Puebla se continuó con la misma estrategia para el periodo Otoño 2020. Los datos de los sondeos llevados a cabo por la Coordinación de Educación Virtual de la Ibero Puebla (O. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de marzo, 2021) muestran que el 12.3% de los profesores que impartieron clases durante el verano y 8.8% que ejercieron su docencia durante el otoño, afirmaron tener dificultades de diseño y planeación para convertir su curso presencial en un curso virtual. En relación con la formación y competencias digitales para impartir un curso en línea, durante el verano el 7.9% de los docentes afirmó que le falta formación y competencias digitales para ejercer la docencia de este tipo, mientras que en el periodo de otoño este porcentaje disminuyó al 4.2%.

Se indagó también sobre si los recursos (tutoriales, materiales, guías, infografías, interactivos, manuales, etc.) que la universidad puso al alcance de los profesores fueron útiles. El 74.2% y el 77.3% durante los periodos de verano y otoño respectivamente, afirman que los recursos fueron muy útiles, mientras que el 21% de los docentes que laboraron en verano y el 16.3% de los que lo hicieron en otoño aseveran que los recursos

fueron poco útiles. Un porcentaje bajo de docentes, 4.8% durante el verano y 6.4% en otoño, afirma que no conoce dichos recursos.

Respecto a la estrategia académica para los cursos en línea que se encuentra en la página web de la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa (DIIE), el 67.3% de los profesores que laboraron en verano y el 62.6% de quienes trabajaron en otoño afirma que sí visitó la página, mientras que el 25.0% y el 27% de los profesores que trabajaron en verano y otoño respectivamente, menciona que no la visitó. Adicionalmente, el 7.7% y el 10.5% mencionó que desconoce la existencia de la página web de la DIIE.

Por otro lado, el 68% de los profesores mencionó que el uso conjunto de Moodle y Teams es una de las alternativas que tiene un impacto más positivo en el proceso de aprendizaje en el contexto de una asignatura en línea. El 18% se manifestó a favor del uso de Teams como única herramienta en el proceso de aprendizaje en línea y el 3% exteriorizó su preferencia al uso de Moodle como única herramienta en este proceso. El 11% de los profesores encuestados mencionó otras alternativas.

Cabe mencionar que, desde antes de la etapa pandémica, todos los profesores que son titulares de una asignatura en la Ibero Puebla tienen un espacio en Moodle para apoyar su docencia. Este recurso que era poco aprovechado por los docentes, en el contexto generado por la pandemia se volvió fundamental, pues formó parte de las estrategias implementadas por la Ibero Puebla durante los periodos Primavera, Verano y Otoño 2020 para apoyar la práctica docente remota de emergencia. La Ibero Puebla había invitado a sus profesores a formarse para la inclusión de plataformas virtuales en su práctica docente, pero unos docentes respondieron a esta invitación y otros no, por lo que algunos se encontraban mejor preparados para transitar de la docencia presencial a la digital. Las estrategias implementadas por la Ibero Puebla tomaron en cuenta el hecho de que sus profesores tienen un nivel socioeconómico que les permite el acceso a los medios digitales, pues cuentan con computadoras, tabletas y conexión a internet. De manera que los lineamientos, los elementos de calidad, las orientaciones generales y las herramientas

digitales contempladas en las estrategias implementadas por la Ibero Puebla, así como el nivel socioeconómico de sus profesores, muestran la forma particular en que la institución respondió al reto que implicó abandonar las aulas presenciales y asumir la docencia digital remota de emergencia.

La Ibero Puebla se preocupa por formar integralmente a sus profesores. En el periodo 2012 se constituyó la Coordinación de Formación de Profesores y Educación Virtual. En 2014, esta coordinación estuvo adscrita a la Dirección General del Medio Universitario y se transformó en la Coordinación de Formación Integral de Profesores y Tutores. De 2018 a la fecha, esta coordinación pertenece a la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa (DIIE), donde se encuentra también la Coordinación de Educación Virtual, por lo que desde la DIIE se diseñaron y se pusieron en marcha las estrategias para hacer frente a la situación inédita causada por la contingencia que desembocó en que, por primera vez en la historia de la Ibero Puebla, todos los programas tanto de licenciatura como de posgrado y educación continua se ofrecieran completamente en línea. Por eso, se puso a disposición de los profesores una serie de recursos y recomendaciones para preparar, evaluar y dar acompañamiento a los estudiantes en esta modalidad.

Debido al cambio obligado de lo presencial a lo digital durante los periodos Primavera, Verano y Otoño 2020, se observa que los profesores empiezan a pensar en un cambio de rol, pues el contexto los obligó a vencer las resistencias hacia el uso de plataformas y aplicaciones digitales, lo cual implica un desajuste en la forma de llevar a cabo su práctica docente.

Por otro lado, los planes de estudio de la Ibero Puebla están diseñados con el enfoque por competencias. En otoño 2019 se inició el proceso de actualización de los planes de estudio SUJ 2019. Entre las competencias genéricas que se proponen para los nuevos planes de estudio se encuentra la competencia digital. El perfil de egreso de los estudiantes está construido de acuerdo con las competencias genéricas y específicas desglosadas en los niveles de iniciación, transición y autonomía que corresponden a saber,

saber hacer y saber ser. En relación con la competencia digital, en el nivel de iniciación uno de los elementos a considerar es el aprendizaje continuo, esto es, establecer contacto a través de recursos digitales con personas, grupos y redes que aportan al proceso de aprendizaje de los alumnos. En el nivel de transición el aprendizaje continuo se relaciona con usar herramientas y recursos digitales en función de sus necesidades de aprendizaje y, en el nivel de autonomía, la competencia digital tiene como uno de sus elementos la autogestión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes empleando recursos y herramientas digitales, así como la generación de comunidades de aprendizaje para contribuir a la construcción colectiva de conocimiento y a la ciudadanía digital (Sistema Universitario Jesuita, 2019).

En el desarrollo de las competencias de los estudiantes el rol de los profesores es crucial, pues ellos tienen que estructurar sus guías de estudio de forma que en sus objetivos y actividades de aprendizaje se vea reflejada la forma en que consideran que se pueden desarrollar las competencias establecidas en el perfil de egreso de sus alumnos. Detrás de esto, está el supuesto de que los profesores saben cómo desarrollar dichas competencias y se espera que ellos mismos las tengan desarrolladas. De acuerdo con Cassany (2005) la literacidad digital comprende las competencias que se manifiestan como estrategias para desenvolverse, integrarse y comunicarse en distintos entornos digitales. Aunado a esto, en el planteamiento de problema se estableció que autores como Lankshear y Knobel (2008) y Belshaw (2012) afirman que no existe solo una literacidad, sino que hay un grupo de ellas, es decir, existen literacidades digitales que surgen de las nuevas relaciones y formas de acceder y aprender a través de la tecnología. De tal forma que las literacidades digitales se manifiestan en las prácticas docentes a través de las acciones de los docentes para planear y diseñar actividades de aprendizaje pensadas para desarrollar los procesos de autogestión del aprendizaje en sus estudiantes.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las teorías que fundamentan y dan rumbo a las acciones para llegar a la construcción del objeto de estudio de esta investigación que son las literacidades digitales emergentes en la práctica docente debido al paso forzado de la docencia presencial a la práctica docente digital en la modalidad remota. Al ser diferentes las condiciones en que se ejercen dichas prácticas, los docentes tuvieron que incorporar distintas formas de interpretar la realidad y actuar en consecuencia, por eso, esta forma de ser docente influye en el habitus de los profesores. Con este fin, se consideran los niveles teóricos que propone Ruth Sautu (2005): paradigma, teoría general y teoría sustantiva.

En el nivel más amplio, esta investigación se sustenta en el paradigma Constructivista o Interpretativo como lo definen Lincoln, Lynham y Guba (2011) porque en las literacidades digitales que inciden en la práctica docente remota influye un sin número de factores sociales, político-económicos y culturales. El paradigma interpretativo permite observar el terreno a partir del cual cada sujeto significa su experiencia vital, permitiendo que emerja la diversidad en la que se configura lo humano. En ese sentido, las bases epistemológicas de este paradigma permiten que el investigador tenga puntos de vista subjetivos sin desconocer lo objetivo, ya que no se puede separar a quien conoce del objeto a conocer.

En relación con la teoría general, la teoría de Bourdieu es, de acuerdo con Casillas y Ramírez (2018) una teoría del sujeto y una teoría de la práctica, ya que existe una vinculación muy estrecha entre el habitus, como acciones individuales de los profesores para llevar a cabo su práctica docente, y el campo, como el sistema de interacciones que suceden en el espacio escolar, adicionalmente, se toman las ideas sobre el capital digital desarrolladas por Ortiz (2019) a partir de las ideas de Casillas y Ramírez (2013). Todo lo cual permitió identificar las literacidades digitales de los profesores que emergieron al ejercer su práctica docente en la modalidad remota.

Particularmente, el objeto de estudio se abordó desde el constructo de habitus desarrollado por Bourdieu (1999) entendido como el bagaje cultural de las personas; los esquemas de pensamiento, percepción y evaluación (que en adelante se nombrarán esquemas); las formas de actuar, pensar y sentir de determinada manera. El habitus es la interiorización de lo social, los principios que son organizadores y generadores de prácticas, por lo cual tiende a modificarse de acuerdo con el contexto.

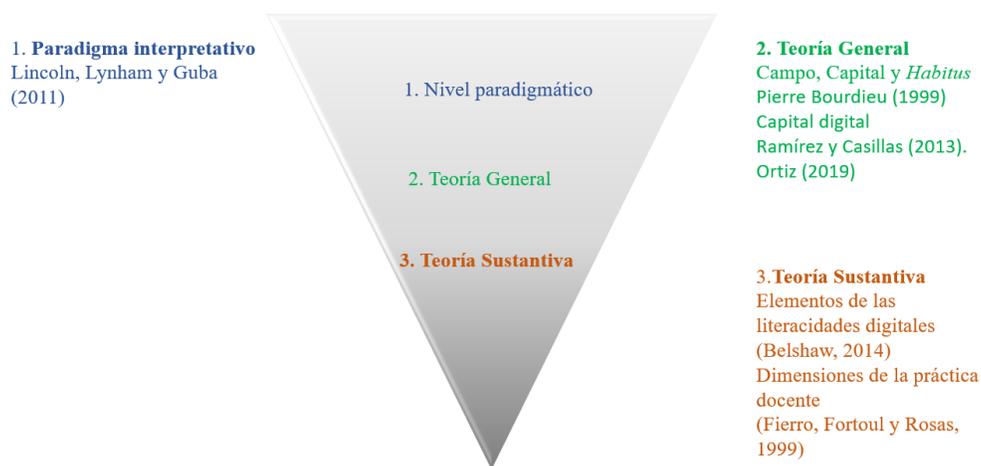
Adicionalmente, Bourdieu (2003) define el habitus escindido como aquel que incorporan los sujetos durante el proceso de ajuste cuando actúan entre dos campos o polos de tensión, teniendo como resultado que el habitus se desestabiliza cuando las personas se ven obligadas por el contexto a modificar su forma de actuar, de sentir y de pensar. Este habitus escindido es individual y se vive de forma distinta por cada sujeto, es transitorio y requiere de tiempo para generar nuevos esquemas que permitan a las personas que su habitus avance hacia una nueva estabilización. Corcuff (2009) menciona que en el habitus escindido se van a mezclar inevitablemente rasgos de uno u otro campo. En el caso de esta investigación, se asume que es probable que en el habitus de los profesores se combinen rasgos de una práctica docente presencial con los de una práctica docente digital ejercida de forma remota.

En el nivel sustantivo de la teoría, Belshaw (2012) afirma que la forma detallada en que se ponen en juego las literacidades digitales depende de la situación y la oportunidad que demanda el uso de las herramientas digitales. Este autor realizó una investigación con profesores universitarios y estableció que hay distintos elementos que conforman las literacidades digitales: cultural, cognitivo, constructivo, comunicativo, confianza, creativo, crítico y cívico, que emergen de acuerdo con las necesidades a resolver cuando las personas se desempeñan en diversos ambientes digitales y surgen privilegiando la presencia de unos elementos sobre otros según el contexto. Belshaw explica que las personas pueden desempeñarse en diferentes contextos simultáneamente en el transcurso de su vida, por lo que las literacidades digitales se presentan como un proceso gradual y se ajustan continuamente según el ámbito en el que se desempeñan las personas.

Por otro lado, se considera que la docencia es una profesión de lo humano, y por ello, es compleja y diversa, pues al ser un encuentro entre personas, se ve influenciado por las contradicciones y discrepancias de la condición humana (Fierro y Fortoul, 2017). En este sentido, en la práctica docente se ven implicadas un conjunto de relaciones diversas que abonan a la complejidad de la labor docente. De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) los docentes se relacionan con sus estudiantes, con otros docentes, con las autoridades de su institución y con el conocimiento, inspirados en un conjunto de valores personales e institucionales, por lo que no pueden desprenderse de los aspectos sociales que influyen en su práctica docente. Aunque las autoras se refieren a los docentes de nivel básico, es innegable que esto sucede también en los niveles medio-superior y superior. Las autoras establecieron que las distintas dimensiones que influyen en la práctica docente son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. En esta investigación se relacionan los elementos de las literacidades digitales que propone Belshaw (2012) con las dimensiones de la práctica docente que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) para analizar las literacidades digitales que emergen en una práctica docente que se ejerce de manera remota y emergente debido al paso forzado de lo presencial a lo digital y que, como se mencionó líneas arriba, puede modificar los esquemas de los docentes y generar un habitus escindido. Esta modificación de esquemas se puede identificar a través de la organización, relación y toma de decisiones de los docentes.

Los niveles de abordaje teórico tomados de Sautu (2005) se muestran en la figura 3.1

Figura 3.1. Niveles teóricos



Fuente: Elaboración propia a partir de las ideas de Luna (2019)

3.1 Las literacidades digitales de la práctica docente desde el paradigma interpretativo

La interacción por medio de herramientas digitales entre docentes, estudiantes, conocimiento y otros actores del proceso educativo está resignificando la experiencia de los profesores para ejercer su docencia, pues estén conscientes de ello o no, cada uno puso en práctica sus literacidades digitales para responder a los desafíos particulares que representa la docencia remota de emergencia.

En este sentido, de acuerdo con Vasilachis (2012) no es posible realizar una explicación determinista sobre este fenómeno, pero sí comprenderlo desde las diferentes perspectivas de los actores, en este caso, de los profesores, ya que sus patrones de pensamiento y acción son una carta de presentación individual y única para llevar a cabo sus diferentes interacciones sociales. Cada uno de los docentes ejerció su docencia remota de emergencia desde sus referentes de lo que significa impartir clases en esta modalidad,

con las herramientas tecnológicas que conocía o tenía a su alcance y muchos de ellos, aprendiendo sobre la marcha.

En relación con la dimensión axiológica no se puede dejar de lado que, en la investigación, como en cualquier objeto cultural construido por los seres humanos, los valores guían el actuar del investigador, y como todos los seres se construyen mutuamente en forma simultánea, no es posible distinguir causas y efectos que determinen un patrón uniforme de comportamiento, ya que las literacidades digitales que surgen en la práctica docente remota de emergencia varían en cada uno de los profesores. Además, en este paradigma, asevera Flick (2004), la teoría no es una norma, sino parte del proceso que lleva a la *praxis* a ser parte de la experiencia que construye la realidad que está conformada por hechos observables y externos y por significados e interpretaciones que los propios sujetos elaboran a través de la interacción con los demás dentro de un determinado contexto.

En el paradigma interpretativo de acuerdo con Girola (1992) existen diversas escuelas de pensamiento. Se seleccionó la teoría sociológica de Pierre Bourdieu porque ofrece una perspectiva relacional y brinda una mirada donde el contexto social es de suma importancia. De acuerdo con Álvarez-Souza (1996) Bourdieu consideraba su teoría como: constructivismo estructuralista, pues sostiene que los individuos viven en estructuras sociales que lo condicionan, pero no lo determinan, pues a su vez pueden modificar la realidad reestructurándola.

3.2. La teoría de Bourdieu en el análisis de las literacidades digitales de la práctica docente remota

La teoría de Pierre Bourdieu para comprender a la sociedad tiene sus raíces en los planteamientos de la teoría clásica. Sus principales influencias teóricas, afirma Castón (1996), provienen de Marx, Weber y Durkheim. De este último toma la explicación del origen social de los esquemas de pensamiento, percepción y acción. Para Durkheim (1987) las formas de actuar, de pensar y de sentir son exteriores al individuo y están

condicionadas por la estructura social, la realidad se observa desde una visión estructural. De acuerdo con Martín-Criado (2009) las teorías denominadas objetivistas, explican las prácticas sociales como determinadas por la estructura social, los sujetos entonces no tienen ningún papel, son considerados como soporte de la estructura de relaciones en la cual se encuentran inmersos. Por otro lado, las teorías subjetivistas explican las acciones sociales como consecuencia de las acciones individuales. Siguiendo con Martín-Criado, si se reduce al sujeto a mero soporte de la estructura, no se puede explicar el hecho de que sujetos en posiciones idénticas produzcan prácticas distintas. Y si se considera solo lo subjetivo, no se pueden explicar las regularidades sociales que se producen al margen de la voluntad y la conciencia de los individuos.

De acuerdo con Castón (1996) Bourdieu busca superar los dualismos: objetivismo-subjetivismo, individuo-sociedad, materia-idea, micro-macro, para plantear un enfoque más relacional, y pretende sustituir esta dicotomía explicando las prácticas sociales como una relación construida entre dos modos de existencia de lo social: lo individual y lo colectivo.

El enfoque relacional de Bourdieu, de acuerdo con Guerra (2010) se refiere a que lo social y lo individual se aprecian como dos perspectivas de la realidad que no pueden separarse, son dependientes entre sí, están en simbiosis continua y tienen sentido solo si se comprenden dentro de las configuraciones relacionales y transaccionales, y no como entidades individuales que están predeterminadas, es decir, no son anteriores a las relaciones que establecen entre sí, sino que se definen por este mismo proceso de relación.

Las estructuras de acuerdo con Jaramillo (2011) son redes de transacciones donde se llevan a cabo intercambios entre distintas entidades, en el ámbito educativo, por ejemplo, estos intercambios suceden entre maestros, estudiantes y directivos que mantienen diversos vínculos entre sí.

Desde el enfoque relacional existen dos aspectos a subrayar, por una parte, la reconfiguración de conceptos centrales para la ciencia social y, por otra, la forma como

se concibe la estructura social y la cultura, que desde este enfoque de acuerdo con Fowler y Zavaleta (2013) es más que un sistema de normas y valores individuales, producto de experiencias particulares. La propuesta de los autores relacionales es que la cultura se conforma a partir de sistemas de comunicación y narrativas, de interpretaciones y lenguajes, por eso, la fusión que hace Bourdieu resulta en una estructura social que configura las prácticas sociales, los roles y las normas.

En el caso del poder, por ejemplo, desde este enfoque no se ve solo como un atributo de los agentes, sino como un esquema que opera dentro de relaciones de fuerza, intereses y posiciones. La agencia, no es simplemente una capacidad intencional o una orientación en cuanto a normas, sino una forma de experimentar el mundo incrustada en un espacio temporal e histórico. En relación con la estructura social y la cultura, la agencia no se disocia, es decir, se asume que la estructura social es parte de un sistema de relaciones que establecen patrones de roles y formas de dominación, y también es un sistema de significados concebidos como lenguajes, prácticas, conocimientos e interacciones. Esto permite entender la estructura social más allá de patrones externos y las prácticas culturales más allá de lo subjetivo (Jaramillo, 2011).

Desde el enfoque relacional la teoría de Pierre Bourdieu puede sustentar el análisis de las literacidades digitales emergentes durante la práctica docente remota, porque al momento de realizar un recorte teórico de la realidad no se trata de elegir entre lo individual y lo social, pues ambos elementos son constitutivos de ella. Así, no se puede concebir un análisis de lo social sin uno de estos dos factores. De acuerdo con Jaramillo (2011), Bourdieu hace patente este hecho en sus categorías de habitus y campo, pues el habitus está constituido por las acciones de los individuos, sus posturas, disposiciones y relaciones interiorizadas por las personas que inducen su forma de hacer, sentir y pensar. El campo, por otra parte, es un sector determinado de la sociedad. El campo y el habitus se condicionan mutuamente ya sea para explicar relaciones objetivas o el conjunto de disposiciones en campos como el académico, el artístico o el burocrático (Cardoso, 2017).

Por otro lado, Poggi (2021) retoma las ideas de Lahire para explicar que los esquemas incorporados durante experiencias pasadas se movilizan, actualizan y resinifican de acuerdo con las situaciones presentes. La autora afirma que:

Esto significa que analizar y, eventualmente transformar las prácticas, exige comprender el cruce entre el pasado incorporado en ciertas disposiciones y capacidades de modo articulado con el contexto presente y siempre específico de la acción. Se trata, desde esta perspectiva, de contemplar a la vez la historia -incorporada en los sujetos en habitus (esquemas)- como los diversos contextos que provocan que ciertas disposiciones se movilicen o no, ya sea que se combinen de modos tradicionales o creativos. Asimismo, se trata de considerar que el pasado y el presente son, ambos, plurales y heterogéneos. Por todo ello, resulta importante el carácter relacional e interdependiente de uno y otro (p. 24).

3.3 El campo y el habitus en el análisis de las literacidades digitales de la práctica docente remota.

Al analizar los procesos educativos y el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) concluyeron que el proceso educativo encierra diferentes elementos; entre ellos, la autoridad pedagógica del docente, que es resultado de la legitimidad institucional, y la escuela como instancia que legitima lo que hay que enseñar. De manera que desde la perspectiva de Bourdieu (1999) el campo y el habitus son dos formas de existencia de lo social que son inseparables y no se excluyen mutuamente. Las instituciones pertenecen al campo y las acciones individuales al habitus. Los campos son estructuras sociales externas, son lo social hecho cosas. Son espacios de posición social construidos en dinámicas históricas, por ejemplo: el sistema escolar, el campo económico, el campo político, etc. Por otro lado, los habitus son las estructuras sociales internalizadas, incorporadas en las personas en forma de esquemas.

De acuerdo con Martín-Criado (2009) la noción de habitus contribuye a superar la dicotomía ente el determinismo objetivista y el subjetivismo voluntarista. Frente al determinismo de las estructuras, supone que hay que tomar en cuenta a los sujetos en la explicación de las prácticas, pero no como sujetos libres y autónomos, sino como sujetos socialmente producidos en estados anteriores dentro del sistema de relaciones sociales y, por tanto, no pueden reducirse ni a su posición actual ni a meros soportes de la estructura. Frente al subjetivismo, supone que los sujetos no actúan libremente, sino que sus prácticas están condicionadas por toda la historia incorporada en forma de habitus. Así, en el campo educativo, los profesores se desempeñan con un habitus influido por las normas, políticas y formas de convivencia establecidas por la institución que le dan una determinada identidad y, a su vez, el habitus de los profesores influye en la conformación del campo institucional.

Para Bourdieu y Passeron (1996) es preciso relacionar “el sistema de relaciones circulares que unen estructuras y prácticas por la mediación de los habitus como productos de las estructuras, productores de prácticas y reproductores de estructuras” (p.260). Puede decirse entonces de acuerdo con Zalpa (2017) que, en suma, la noción de habitus permite pensar la determinación de las estructuras sin caer en el mecanicismo, y la gran diversidad de prácticas sin ser individualista, esto es, el habitus es un constructo mediador entre las estructuras y las prácticas.

De acuerdo con Bourdieu (2010) todo habitus es siempre un habitus de clase que tiende a reproducir las condiciones que le dieron existencia. Sin el habitus, el capital no puede conservarse y transmitirse. Así, para que los profesores puedan llevar a cabo determinadas prácticas en el campo educativo de una institución particular, han de tener capacidades, actitudes y cualidades específicas, así como determinados esquemas y formas de interpretar la realidad, esto es, tener incorporadas las reglas del juego de determinadas estructuras, lo cual les permitirá saber cómo actuar según la situación que se les presente. El habitus es lo social hecho cuerpo en el sujeto que lo habita, es lo social en la forma de vestir, de andar, de preguntar, de comportarse, de interpretar la realidad y tomar decisiones, es lo social en el gusto particular de las personas, es el símbolo de la

distinción de cada uno (Bourdieu, 2012). El habitus es lo social en el desarrollo de las literacidades digitales.

El habitus como principio generador de las prácticas, de acuerdo con Martín-Criado (2009) se desarrolla fundamentalmente mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos. En la construcción de los habitus, afirma este autor, las primeras experiencias tienen un peso fundamental debido al hecho de que el habitus tiende a asegurar su propia permanencia; es un mecanismo de defensa contra el cambio. Cuando se incorpora un nuevo esquema de percepción y apreciación de las prácticas, el habitus opera como mecanismo de selección o reinterpretación de la nueva información, rechazando aquello que lo cuestiona y limitando su participación en las experiencias que no considera adecuadas.

3.3.1. El campo y el capital en el ámbito educativo

Los profesores construyen relaciones y formas de comportamiento que les permiten llevar a cabo su práctica docente de acuerdo con los requerimientos de la institución donde laboran. Las instituciones educativas, a su vez, responden al entorno cultural en que están inmersas. De forma que especificar cómo se entiende desde la perspectiva de Bourdieu, a la universidad y a las acciones de los profesores, ayudará a comprender el entramado de relaciones entre los agentes del proceso educativo.

Un campo de acuerdo con Bourdieu (2010) es un sistema específico de relaciones objetivas que, según las diferentes posiciones ocupadas por los agentes sociales, pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o de cooperación. Dichas posiciones sociales son independientes de las personas que las ocupan en determinado momento.

Desde esta perspectiva, un campo no es algo físico; no es solo el espacio, sino también el sistema de interacciones que se dan en él. Siendo la universidad una institución en la que indudablemente los profesores actúan de acuerdo con el rol que desempeñan en ella, en esta investigación se entenderá como campo, al conjunto de relaciones que tienen

lugar en la universidad y al conjunto de características que la definen. Los profesores en el campo educativo hacen suyos los rasgos, conductas y formas de impartir la docencia que son propios de la universidad donde laboran. De manera que los profesores internalizan la forma de ser docente que identifica a cada universidad y que, en 2020, se modificó con la transición de la docencia presencial a la práctica docente remota, y en ambas modalidades se ponen en juego sus literacidades digitales.

En cada campo nos dice Bourdieu (2010), existen diferentes bienes que están en juego permanente y que pueden ser económicos, culturales y sociales. Estos tipos de bienes son los que los agentes, en este caso los profesores, tratan de apropiarse en cada campo. Aunque estos bienes son distintos, mantienen relaciones muy estrechas y, bajo ciertas condiciones, se transforman mutuamente.

Un determinado bien, siguiendo con Bourdieu, se transforma en capital cuando adquiere cierto valor en función de las relaciones objetivas de fuerza establecidas entre los agentes del campo. En este sentido, cada campo se distingue por un tipo de capital específico y reglas de funcionamiento que son también específicas.

Para Bourdieu (2000) existen cuatro tipos de capital: el capital económico, que se compone de diferentes factores como el ingreso o el patrimonio, es decir, bienes económicos que se manifiestan en forma de dinero. El capital social, que se forma por el conjunto de relaciones y obligaciones sociales con las que cuenta una persona o grupo. El capital cultural, que está relacionado con las formas de conocimiento, habilidades y educación de una persona y que determinan su estatus en la sociedad. Este capital se empieza a formar dentro del seno familiar y continúa en la escuela. De acuerdo con Bourdieu este capital se puede expresar en tres formas: El estado incorporado, esto es, interiorizado en el organismo de las personas; capital objetivado, expresado en bienes culturales; e institucionalizado, que está conformado por los títulos, premios, diplomas y reconocimientos institucionales. Por último, Bourdieu llama capital simbólico al capital cultural “cuando es conocido o reconocido según las categorías de percepción que impone” (p.138).

En el campo universitario los profesores ponen en juego su capital económico, cultural y social. Dado que el campo donde se relacionan los profesores es educativo, cabe esperar, como lo menciona Castón (1996), que el capital que más cuenta es el cultural. En este sentido, los profesores desarrollan dicho capital para poder ponerlo en juego en el sistema de relaciones que forma el campo y así, ganar espacio en él. Por otro lado, al poner en juego su capital cultural, los profesores lo hacen a partir de ciertas particularidades. Ortiz (2019) parte del concepto de capital cultural de Bourdieu y de las ideas de Ramírez y Casillas (2013) para definir el capital digital como “la acumulación de saberes tecnológicos, de programación, de aptitud internalizada tecnológica, de interacción y de uso de dispositivos que configuran un saber digital” (p.69).

Ahora bien, para observar el capital digital Ortiz (2019) parte de la propuesta de Bourdieu que entiende el capital cultural en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital incorporado es el que se ha asimilado en el transcurso del tiempo hasta que pasa a formar parte de la persona. El capital objetivado se encuentra en los objetos culturales, y el institucionalizado está expresado en forma de títulos, diplomas y cualquier documento que valide el capital cultural. Así, Ortiz (2019) define el capital digital incorporado como “el grado de dominio de programas y sistemas de información, manipulación exitosa de contenidos de textos, creación y manipulación de contenido multimedia, comunicación digital, socializar y colaborar tecnológicamente, ser ciudadanos digitales y manejar una literacidad digital” (p.70). Por otro lado, el capital digital objetivado de acuerdo con el mismo autor “consiste en saber qué objetos se tienen para el desarrollo socio cultural: tabletas, computadoras, celular, qué tanto se utilizan y para qué. Asimismo, el capital digital institucionalizado “se refiere al conjunto de títulos, diplomas y certificados que validan, instituyen y reconocen saberes, conocimientos y habilidades” (p.70).

En este sentido, los profesores universitarios actúan desde su posición de reconocimiento en la universidad y desde ahí, ponen en juego lo que se puede medir, por ejemplo, entrega de programas, planeaciones, syllabus, asistencia a clases y a cuerpos colegiados, uso de herramientas digitales y, en general, los requerimientos de la

institución. A partir de marzo de 2020 los profesores se vieron obligados por la etapa pandémica a desarrollar su capital digital para hacer frente al reto de ejercer su docencia de forma remota mediante el uso de herramientas digitales tecnológicas. Esto lo hacen a partir del capital digital que ya tienen incorporado en su vida cotidiana; por ejemplo, el uso de celular, de computadoras y tabletas. Así, los profesores utilizan su capital digital adquirido cotidianamente para enriquecer la nueva forma de ser docente mediante el uso de herramientas digitales.

3.3.2 El habitus docente y el habitus escindido en el ámbito educativo

Para Bourdieu el habitus son las disposiciones desarrolladas, las maneras duraderas de ser y de actuar en cada campo. Bourdieu (2000) afirma que tales disposiciones que se desarrollan para actuar, sentir y pensar de determinada forma se construyen socialmente y se interiorizan e incorporan por los individuos en el transcurso de su historia. El habitus, siguiendo con Bourdieu, es el sistema de estructuras que se manifiesta fundamentalmente por medio del sentido práctico, que es la aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición que se ocupe en el espacio social. Se puede decir que el habitus, es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social y que existe una gran cantidad de ellos, lo que significa que el mundo social no se impone de forma determinada sobre todas las personas, sino que existe un margen de libertad.

Una estructura de acuerdo con Bourdieu (1999) es una forma construida socialmente para organizarse y relacionarse. Los habitus son estructuras estructurantes estructuradas. Son estructuras estructuradas porque se han formado durante la historia de los agentes que han incorporado la estructura social del campo donde se desempeñan. Al mismo tiempo, son estructurantes porque encuadran, limitan y dirigen el comportamiento de las personas y a partir de ellas se producen los pensamientos, las percepciones y las acciones de los agentes.

Así, en la práctica docente estas estructuras son al mismo tiempo estructuradas y estructurantes, pues a lo largo de su vida los profesores han incorporado una forma de ser

docente que es particular, pues está influida por las políticas institucionales y el sentido de ser de cada institución donde ha colaborado, de manera que la forma de ser docente es reflejo de una estructura estructurada que ayuda y guía, pero al mismo tiempo, limita y constriñe las acciones docentes.

El habitus de acuerdo con Corcuff (2009) se revela en las acciones. Y son las acciones las que ponen en evidencia la forma de pensar, las percepciones, sentimientos y valoraciones de los profesores, de forma que las prácticas docentes particulares en conjunto constituyen las prácticas institucionales y por ello, son estructuras estructurantes. El habitus en tanto estructura estructurante es generador de prácticas nuevas adaptadas al mundo social en que se encuentren los agentes (González Ochoa, 2018).

El concepto de habitus resulta útil para comprender las nuevas dinámicas individuales y sociales que surgen con la incorporación en la educación de la tecnología digital. Perrenoud (2000) asegura que la acción suele ser la repetición de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. Por otro lado, Berger y Luckmann (2001) afirman que todas las actividades humanas están sujetas a una habituación, porque los actos que se repiten con frecuencia crean pautas de comportamiento. Es así que las personas van desarrollando determinadas formas de actuar en el ambiente en el que se desenvuelven. Para Bourdieu (2012) la acción es el resultado del encuentro entre la posición que tienen las personas en determinado campo y las disposiciones para operar en él.

De manera que para que un campo funcione, de acuerdo con Castón (1996) se requiere que haya estrategias y personas dispuestas a actuar siguiendo esas estrategias. En el caso particular del campo universitario, los profesores desarrollan a lo largo de su trayectoria un habitus que los familiariza con las estrategias propias del campo. Cuando los docentes se vieron obligados por las circunstancias generadas por la pandemia a incorporar herramientas digitales en su quehacer, modificaron su habitus. Bourdieu (1999) afirma que la modificación del habitus depende fundamentalmente de las

circunstancias. Es así como, si las circunstancias son estables las prácticas tienden a repetirse, pero cuando las circunstancias se modifican, estimulan a las personas para que su habitus se adapte creativamente. Sin embargo, en esa adaptación se puede seguir actuando de acuerdo con las características que se tienen en común con la circunstancia anterior, por ejemplo, seguir actuando de acuerdo con los esquemas de la docencia presencial en un contexto digital.

La transición de lo presencial a lo digital cambió la forma en que los profesores trabajan e interactúan con sus estudiantes, con el conocimiento y con otras personas, generando tensiones y rupturas en su habitus dando paso a lo que Bourdieu (2003) denomina habitus escindido, el cual genera todo tipo de contradicciones y tensiones. Por lo que a la complejidad de la práctica docente habrá que añadirle la forma en que los profesores vivieron el proceso de escisión de su habitus, el cual, afirma Perrenoud (2007), enfrentado a una situación, en este caso la inclusión forzada de las herramientas digitales en la educación, lleva a cabo una serie de operaciones mentales para movilizar los recursos y producir una acción adecuada. Esta serie de operaciones mentales no se da de forma automática, requieren de tiempo y experiencias para generar nuevas estructuras para que el habitus tienda a la estabilización y, eventualmente, se alcance uno nuevo.

Con el paso de la docencia presencial a la docencia remota, los docentes llevaron a cabo acciones como buscar y discriminar información. En términos básicos, el docente se enfrentó a la posibilidad de manejar inmensas cantidades de información científica, misma que se renueva de manera constante, lo que implica para él un reto de actualización permanente. Entra, además, en contacto con especialistas de diferentes y distantes latitudes y, en muchas ocasiones, requieren del manejo de insumos técnicos para acceder a todos esos recursos. El docente se convierte en un ser fuertemente tecnologizado, retado por la información científica que se produce en su campo de especialidad de forma abundante, por ende, llamado a mantenerse en constante actualización por la necesidad de manejar los medios tecnológicos básicos para ejercer su labor.

Para ejercer la práctica docente remota con herramientas digitales, el habitus de los profesores vivió un proceso de ajuste en sus estructuras, lo cual le permitió identificar los recursos digitales y adecuarlos para tomar la mejor decisión de aplicación en los problemas específicos que debía resolver, lo que hizo que emergieran algunos de los componentes de las literacidades digitales.

3.4 Literacidades digitales

Comprender a que se refiere la literacidad digital resulta complejo debido a que el término ‘literacidad’ es un anglicismo. Kalman (2003) señala que en español el término alfabetización hace referencia al manejo rudimentario de la lengua, mientras que *literacy*, integra el uso de la lengua escrita, sus significados y las prácticas de lectura y escritura. Ferreiro (2006) concuerda en que la literacidad (*literacy*) es una práctica social de producción, circulación y usos de los textos escritos, mientras que el término de alfabetización, utilizado en las investigaciones en idioma español, frecuentemente hace referencia solo a la decodificación. Casado (2006) incluye en su definición de literacidad un elemento cognitivo al incluir la respuesta crítica ante los estímulos de la red, ya que, para él, la literacidad digital es el “proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios” (p.52). Adicionalmente, Hull y Hernández (2008); y Kalman (2008) afirman que el término *literacy* no tiene correspondencia exacta en español, pero que se ha traducido de múltiples formas y con diferentes significados, entre ellos: alfabetización, alfabetismo, cultura escrita o literacidad. Mientras que para Salcedo, Camila y Arbeláez (2009) “La literacidad es el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (p.5).

A partir de que en el mundo anglosajón se conceptualizó la literacidad como un conjunto de prácticas sociales (Hull y Schultz, 2001) surgió lo que se conoce como

Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL), que son resultado tanto de elaboraciones teóricas como de investigaciones empíricas. En este marco Barton y Hamilton (2004) analizan el concepto de literacidad desde la teoría social. Para ellos la literacidad es el conjunto de prácticas sociales que se pueden inferir de los sucesos mediados por los textos escritos. Consideran que las prácticas letradas son reguladas por instituciones sociales y por relaciones de poder. Afirman también que hay diferentes literacidades asociadas con diversos dominios de la vida, de forma que las prácticas de literacidad están insertas en prácticas sociales y culturales más amplias, esto es, las literacidades están socialmente situadas.

En este sentido, autores como Lankshear y Knobel (2008) y Belshaw (2012) afirman que no hay una sola literacidad, sino un conjunto de ellas que surgen de las nuevas formas de aprender e interactuar a través de la tecnología. Para estos autores, el término literacidades es un concepto que abarca diferentes significados que se derivan de entenderlas como una práctica social. Para Hafner, Chik y Jones (2015) el término literacidades digitales es el conjunto de prácticas de lectura, escritura y comunicación que son posibles gracias a los medios digitales.

Para evitar algunos de los problemas que implica definir el término literacidad digital, Belshaw (2014) propone que existe un conjunto de literacidades que son transitorias, implican el uso de diversas herramientas, el desarrollo de diferentes hábitos mentales, y dependen del contexto en que se desenvuelven las personas. Aunque para este autor el contexto es extremadamente importante, sugiere que hay ciertos elementos básicos y esenciales de las literacidades digitales, del mismo modo que para elaborar un pan se requiere como mínimo de ciertos ingredientes básicos como harina, levadura y agua. Ninguno de estos elementos es objetivamente más importante que cualquier otro y no siguen un orden lineal ni esquemático, es decir, las literacidades digitales no son procesos secuenciales, sino que surgen de acuerdo con las necesidades a resolver, por lo que en determinadas situaciones unos elementos se presentan con mayor fuerza que otros.

Los elementos de las literacidades digitales que propone Belshaw (2014) se explican de la siguiente manera:

El elemento **cultural** es un elemento fundamental de las literacidades digitales considerando que una persona puede estar inmersa en varios contextos al mismo tiempo en el transcurso de su vida y simultáneamente. Esto es porque los diversos entornos digitales incluyen problemas, normas y hábitos diferentes, lo que permite a las personas modificar su enfoque según el contexto, no es lo mismo utilizar la tecnología para comunicarse en redes sociales que en el ámbito académico. El elemento cultural se desarrolla estando inmerso en una gama de diferentes entornos con distintos problemas, lo que implica que las personas modifiquen su enfoque y amplíen su pensamiento, porque ven la realidad con diferentes lentes. Este elemento hace que las literacidades digitales puedan ser transformadoras y se relacionen con el empoderamiento de las personas, ya que ofrecen a profesores y estudiantes nuevas formas de ver el mundo.

El elemento **cognitivo** de las literacidades digitales se refiere a expandir el pensamiento. Este elemento se desarrolla interactuando en diversos espacios digitales para habituarse a la variedad de iconos, menús y opciones que hay en ellos. Para la práctica docente, implica la integración de dispositivos digitales, plataformas o software en función de los objetivos de formación que, de acuerdo con García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) inciden directamente en el aprendizaje de los alumnos. Es en función de dichos objetivos que las acciones del profesor ponen en juego el elemento cognitivo de las literacidades digitales.

El elemento **constructivo** en el mundo digital implica utilizar las herramientas digitales para construir algo, esta construcción es señal de que se tiene literacidad. Lo que significa construir algo en un entorno digital es diferente de lo que significa en el mundo físico, pues lo digital y lo analógico son cualitativamente diferentes. En el mundo digital, la construcción no se hace necesariamente desde cero, se puede construir a partir del trabajo de alguien más dándole el crédito, como lo permiten las licencias *Creative Commons* (2017). En ese sentido, el docente puede utilizar el trabajo de otras personas

reutilizando contenidos que se encuentran en la red para proponer actividades de aprendizaje e interacción con sus estudiantes.

Aunque ya se ha dicho que ninguno de los elementos es más importante que otro, es innegable que el elemento **comunicativo** es esencial, puesto que de alguna forma está presente en los demás elementos. Particularmente, el elemento comunicativo está estrechamente relacionado con el elemento constructivo porque podría considerarse que de nada sirve construir conocimiento si no se comunica. Se relaciona también con el elemento cultural, puesto que éste marca la pauta de cómo ha de comunicarse lo que se construye. La comunicación utilizando la tecnología digital implica conocer, entender y aplicar ciertas normas, protocolos y suposiciones que son diferentes de una plataforma o de una red social a otra. Este elemento influye en la práctica docente porque, de acuerdo con Fierro y Fortoul (2017), la docencia es un quehacer cultural e intersubjetivo donde existe una dinámica de intercambios y negociaciones alrededor de los contenidos, la normativa y la convivencia, entre otros elementos para los que la buena comunicación es vital.

Para hacer más comprensible el mundo digital, los programadores y diseñadores utilizan iconos, detalles y diseños semejantes al mundo real. La transición del mundo real al mundo digital no es fácil, por eso es importante el elemento de **confianza**, pues se relaciona esencialmente con comprender la forma en que el mundo digital difiere del analógico. El elemento de confianza implica sacar provecho de estas diferencias y sentirse cómodo dentro del mundo digital. Esto puede fomentarse en la práctica docente propiciando experiencias que permitan resolver problemas, reflexionar sobre las prácticas y gestionar el propio aprendizaje en entornos digitales. Implica también estar capacitados para formar comunidad, que es lo que puede ayudar a construir la confianza.

El concepto de **creatividad** suele confundirse con el de originalidad. Este elemento se relaciona con la fabricación de algo nuevo que tiene algún tipo de valor para el que lo crea o para la comunidad, es decir, es valioso en el contexto en el que se origina. El elemento creativo en las literacidades digitales tiene que ver con hacer nuevas cosas de

nuevas maneras, en otras palabras, es hacer cosas que sin la tecnología digital serían imposibles de hacer, en este sentido, el desarrollo de este elemento implica para los profesores rediseñar las actividades de aprendizaje considerando las posibilidades de la tecnología digital y permitir la libertad de acción para que las personas desarrollen su creatividad.

El elemento **crítico** se relaciona con que, en el mundo digital, los lectores tienen control sobre lo que leen. Este elemento en la práctica docente implica que las actividades de aprendizaje que diseñan los profesores incluyan técnicas para diferenciar la información relevante de la que no lo es. Implica también pensar sobre sus propias prácticas de literacidad, cómo se han producido, qué ha influido y cómo este comportamiento influye en otros. Incluye además la reflexión sobre cómo las personas estructuran sus propios textos, o deconstruyen y reconstruyen sobre los textos escritos por otros.

El elemento **cívico** de las literacidades digitales se enfoca en las prácticas que apoyan la organización de la sociedad civil. Este elemento permite decidir cómo utilizar los entornos digitales para auto gestionarse. Se puede decir que, si la literacidad digital tiene que ver con leer y escribir sobre algo, entonces el elemento cívico permite que ese ‘algo’ que se lee y escribe esté preparando a otros y a uno mismo para participar plenamente en la sociedad.

De acuerdo con Belshaw (2012) los elementos que componen las literacidades digitales se interrelacionan en una forma espiral que hace difícil identificar donde termina uno y donde empieza otro.

Por lo anterior, en esta investigación se entenderá como literacidades digitales a la forma en que los profesores integran los dispositivos tecnológicos digitales cuando los utilizan en su práctica docente remota. Incluye su actuación para realizar búsquedas de información, identificar y evaluar argumentos y seleccionar recursos. Leer y escribir en medios digitales, diseñar actividades de aprendizaje para sus estudiantes y actividades

que promuevan en sus alumnos el aprendizaje autónomo. Comprende también los recursos utilizados y las formas de evaluación, así como la construcción de significados a través de la interacción con los contenidos, sus estudiantes y sus pares.

3.5 Práctica docente

La práctica docente puede definirse de múltiples formas. Montes, Caballero y Miranda (2017) aseveran que, incluso, se utilizan indistintamente los términos práctica pedagógica o práctica educativa. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) la conciben como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.4).

Más allá de lo que sucede en el aula entre docentes y estudiantes en torno a los objetivos formativos, Díaz-Barriga y Hernández (2010) consideran que la práctica docente se ve influida por la trayectoria de vida del profesor; el contexto socioeducativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan y las condiciones que tenga en la institución escolar.

Para Barrón (2015) la práctica docente implica saberes complejos que se desarrollan en el hacer cotidiano, ya que son “prácticas estructuradas ejercidas a través de las interrelaciones subjetivas que se entablan con los estudiantes, en contextos culturales, sociales e institucionales normativos, polémicos y contradictorios” (p.50).

La manera en que se lleva a cabo la docencia tiene de fondo la forma en que los profesores conciben la educación, el aprendizaje y el conocimiento. Aguilar y Viniegra (2004) afirman que “el conocimiento que tienen los profesores forma parte de esa estructura profunda y subyacente en una forma de mirar, de concebir el mundo y la vida; se rige por sus sistemas de reglas y se manifiesta en lo que hace” (p.17).

En la práctica docente como en otras prácticas profesionales se comparten, en palabras de Schön (1992), tradiciones y convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos que son distintivos de cada profesión. En la práctica profesional docente, durante mucho tiempo se compartió la tradición del rol del profesor como transmisor de conocimientos, pero, de acuerdo con Schön, el aprendizaje del alumno no ocurre tan solo porque el profesor transmita una serie de saberes teóricos o reglas predeterminadas, tampoco ocurre si solo se le dan instrucciones de cómo hacer las cosas. Para que el aprendizaje ocurra, es indispensable un diálogo entre docente y estudiante que tienda a la convergencia de significados. Para Zabala (2002) el enfoque centrado en el aprendizaje implica transformar radicalmente el concepto enseñanza y la función que se le atribuye a los maestros. Una enseñanza centrada en el aprendizaje impacta no solo en la forma en cómo se organiza el proceso, sino también en la forma de relacionarse entre maestros y estudiantes.

En la práctica docente como en otras profesiones está presente un conjunto de elementos y condiciones materiales, institucionales y políticas, pedagógicas y socioculturales, lo que caracteriza a la docencia, es que se trata de una profesión de lo humano (Fierro y Fortoul, 2017). Para estas autoras, la práctica docente es vista como un conjunto de acciones sociales que se dan en un espacio y un tiempo determinado, es decir, es un quehacer cultural, ya que se trata de propiciar aprendizajes en otras personas alrededor de objetos culturales, por lo que la docencia es necesariamente construida junto, desde y con los estudiantes. “Todo lo que sucede entre docentes y alumnos relacionado con el aprendizaje es una coactividad; es decir, es una acción en la cual todos los agentes implicados desempeñan una función y le imprimen una determinada dirección a partir de sus expectativas, representaciones y propósitos” (p.31).

Por otro lado, cada institución educativa marca las pautas para el diseño de sus planes de estudio que orientan la práctica docente de sus profesores. En la educación superior se incluyó el diseño de los planes de estudio con enfoque en competencias porque favorece la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Tobón, Rial, Carretero y García, 2014). Este enfoque se basa en dos tipos de competencias: las

genéricas y las específicas. Las competencias genéricas están relacionadas con la capacidad de las personas para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes para resolver de forma eficaz tareas complejas en diversos contextos. De acuerdo con Echeverría (2005) la competencia profesional está compuesta de cuatro saberes básicos: saber técnico; saber metodológico o saber hacer; saber estar y participar; y saber personal o saber ser. Por lo tanto, la competencia profesional incluye los conocimientos de cada ámbito profesional, saber aplicar esos conocimientos en situaciones laborales concretas, solucionar problemas de forma autónoma, estar dispuesto a la comunicación y la cooperación con los demás. Estas competencias de acuerdo con Yániz (2008) no se desarrollan en asignaturas específicas, sino que se requiere que en cada una de ellas se incluyan estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan todas las competencias genéricas que sea posible y que permitan a los egresados desenvolverse en un entorno personal, social y profesional en constante cambio y con nuevas demandas de la sociedad. Las competencias específicas, por otra parte, son aquellas que definen el quehacer que caracteriza una determinada profesión y, por consiguiente, el perfil del egresado de cada programa educativo. Por lo que la práctica docente deberá enfocarse en el desarrollo de las competencias establecidas por los programas de estudio de cada institución.

Considerando lo expuesto en párrafos anteriores, en esta investigación la práctica docente se entiende como una práctica social intencionada, matizada por las formas permanentes de actuar de los profesores, su personalidad y las diversas experiencias con las que se relacionan, de manera que la práctica docente tiene rasgos distintivos de cada una. Está, además, influida por el contexto institucional, social, cultural y digital donde se lleva a cabo.

3.6 Habitus, literacidades digitales y práctica docente

Se ha señalado que la práctica docente es un fenómeno complejo donde intervienen factores de diversa índole. Además, las acciones que se llevan a cabo durante la práctica docente están situadas espacial y temporalmente (Fierro y Fortoul, 2017), lo que permite

incluir el concepto de trayectoria como la serie de posiciones ocupadas sucesivamente por un mismo agente en un espacio que está en movimiento y sometido a constantes transformaciones (Bourdieu, 1997). De modo que la forma de concebir la práctica docente, su sistema de reglas, las tradiciones, las acciones, la intersubjetividad en la interacción entre docentes y alumnos, el espacio y el tiempo donde se lleva a cabo la docencia, van formando a lo largo de la trayectoria de los profesores un habitus propio, pues cada profesor actúa desde sus referentes, expectativas, propósitos y significados adquiridos, y se relaciona con sus estudiantes y con el conocimiento de forma diferente. Este habitus no es totalmente subjetivo ni solo reflejo de las condiciones externas, sino que, en él, están imbricados lo subjetivo y lo social entendido también como material.

Con la incorporación de las herramientas digitales en la educación el habitus docente está en proceso de cambio, pues de acuerdo con Dussel y Quevedo (2010) en los medios tecnológicos digitales hay rasgos especiales en los que vale la pena poner atención, no solo porque involucran nuevas relaciones con el conocimiento, sino porque proponen diferentes usos que pueden adaptarse a los fines educativos, por ejemplo, la interactividad, que si bien puede darse con cualquier texto escrito, la tecnología abre la posibilidad a la modificación, reescritura y cambio de sentido de los productos ya existentes que, de alguna manera, están abiertos a la resignificación. En este proceso de cambio puede surgir el elemento cultural de las literacidades digitales, pues los profesores están inmersos en diferentes entornos, lo que les permite tener acceso a otras formas de ver el mundo y ejercer su docencia.

La integración de dispositivos digitales en la práctica docente de los profesores requiere que se habitúen a los diferentes íconos, menús y opciones de las diversas plataformas digitales modificando la forma de organizar y presentar contenidos, así como las formas de interacción entre los agentes del proceso educativo. Estas condiciones son campo fértil para que emerjan los componentes cognitivo y comunicativo de las literacidades digitales.

Por otro lado, la nueva forma de trabajo docente lleva a los profesores a decidir entre adaptar los recursos y actividades de su práctica docente presencial a los medios digitales, o utilizar recursos que se encuentran en la red. De una forma o de otra, tienen que resignificar los textos, presentaciones, casos y problemas, lo cual abre la posibilidad de que emerja el componente constructivo de las literacidades digitales. Ahora bien, en el mar de información y posibilidades que abre el mundo de Internet, los docentes se ven retados a buscar, identificar, seleccionar y utilizar información relevante y recursos apropiados para su asignatura, así como a diseñar actividades de aprendizaje útiles para sus estudiantes, de forma que en mayor o menor grado surge el elemento crítico de las literacidades digitales. Por otro lado, el rediseño de las actividades, tareas y formas de evaluación considerando las posibilidades que ofrece la tecnología digital, hace posible que emerja el componente creativo de las literacidades digitales.

La transición de la práctica docente presencial a la práctica docente digital no ha sido fácil, pues el mundo analógico y digital son cualitativamente diferentes. Cuando los docentes comprenden esta diferencia y aprovechan las ventajas del mundo digital gestionando su aprendizaje y formando comunidades de diálogo, emerge el componente de confianza de las literacidades digitales.

Adicionalmente, los medios digitales permiten la autogestión y la construcción de redes de aprendizaje, así como la autoformación que, mediante la lectura y escritura en estos medios, contribuyen a la construcción de ciudadanía, lo cual abre la posibilidad de que surja el componente cívico de las literacidades digitales.

Considerando que los docentes se enfrentan a una forma diferente de trabajar, comunicarse e interactuar, se puede decir que están inmersos en un proceso de ajuste que implica la ruptura de su habitus docente, porque en la práctica docente presencial ya se tenían ciertas estructuras que son diferentes a las estructuras que se desarrollan en la práctica docente remota. Como se ha señalado, las literacidades digitales son uno de los muchos elementos que articulan este proceso de ajuste en el habitus.

De acuerdo con Belshaw (2012) las literacidades digitales no son procesos secuenciales y no surgen de forma inmediata, sino que se presentan de acuerdo con los problemas a resolver, por lo que, en determinadas situaciones, unos elementos se presentan con mayor fuerza que otros.

Como parte del habitus, las literacidades digitales se observan en la manera como los profesores ajustan durante la práctica docente sus estructuras actitudinales, de conocimiento y de comportamiento para desempeñarse en la cultura digital (Casillas y Ramírez, 2018) generando así un habitus escindido que es transitorio y fruto de las condiciones actuales para llevar a cabo la práctica docente.

Por otra parte, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) en la práctica docente se llevan a cabo múltiples relaciones que se pueden organizar en diferentes dimensiones. La dimensión personal toma en consideración que, en la práctica docente, intervienen de forma fundamental las cualidades, características y dificultades propias del profesor. Se le reconoce como un ser no acabado que tiene ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que se vinculan con su vida profesional.

En la dimensión institucional se considera que la práctica docente se lleva a cabo dentro de una organización, por lo que la labor del profesor se concibe también como una tarea que se construye colectivamente y se lleva a cabo en el marco de un proyecto educativo, por lo cual las decisiones y acciones de cada docente están tamizadas por las normativas y el sentido de pertenencia a la institución.

La función de maestro está basada en la relación entre las personas que participan en el proceso educativo. La dimensión interpersonal se relaciona con la capacidad del profesor para crear un clima propicio para el trabajo mediante las relaciones que se establecen entre él, sus estudiantes, sus colegas, las autoridades, así como la relación entre estudiantes.

En cuanto a la dimensión social, cabe considerar que la práctica docente siempre se lleva a cabo, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) “en un entorno histórico, político, social, geográfico cultural y económico en particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más alto de su labor” (p.32).

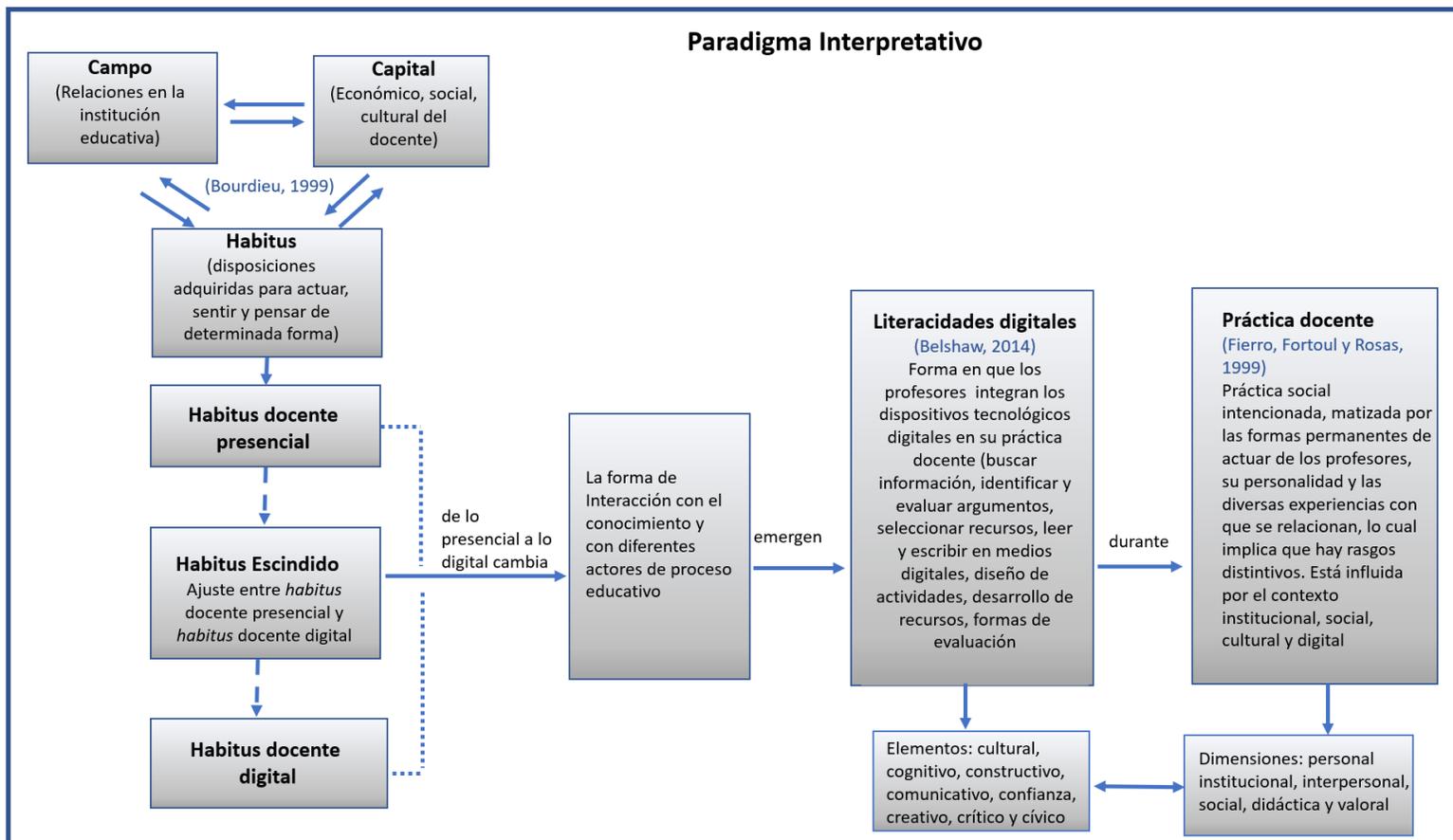
La dimensión didáctica se refiere al papel de los docentes como agentes que orientan, facilitan y dirigen los procesos de enseñanza, así como las interacciones que suceden en el aula para que los alumnos construyan su conocimiento.

Por último, la dimensión valoral se relaciona con el hecho de que el proceso educativo no es neutral, sino que, a través de su forma de ser y actuar, el profesor influye en la formación de ideas, actitudes y modo de interpretar la realidad de sus alumnos, de forma que la práctica docente se ve influida por los juicios de valor de los profesores.

Estas dimensiones implican pensar en la práctica docente como una profesión de lo humano, que sucede en un momento histórico y en un espacio particular, donde es vital la comprensión del entramado de relaciones e interacciones que suceden en ella para lograr los objetivos de aprendizaje.

La relación entre el paradigma, la teoría general y el nivel sustantivo de la teoría que respaldan esta investigación se muestra en la figura 3.2.

Figura 3.2 Relación entre habitus, literacidades digitales y práctica docente



Dentro del nivel paradigmático interpretativo se presenta el campo, capital y habitus. Las flechas continuas en ambas direcciones entre estos constructos propuestos por Bourdieu (1999) indican que, como sistema, se implican mutuamente para conformarse, es decir, en el sistema de relaciones del campo educativo, se pone en juego el capital económico, cultural y social del docente, que desarrolla disposiciones para actuar, sentir y pensar de forma determinada por las características particulares de la institución, esto es, genera un habitus docente que a su vez influye en el campo educativo.

La línea punteada del habitus docente presencial hacia el digital, indica que se espera avanzar hacia el habitus docente digital de los profesores debido a la incorporación

de las tecnologías en el campo educativo, pero, en este cambio forzado durante el 2020, el habitus docente sufrió una escisión, producto del cambio radical ocasionado por el confinamiento físico provocado por la pandemia, por eso las flechas entre estos habitus son flechas punteadas, ya que el cambio no es directo.

El habitus docente se encuentra en proceso de escisión debido a que de lo presencial a lo digital, cambia la forma de interacción con el conocimiento, con los estudiantes y con los otros actores del proceso educativo, de manera que emergen las literacidades digitales de los profesores durante los problemas específicos que tienen que resolver durante su práctica docente remota de emergencia. Debido a ello, las flechas continuas indican la relación entre habitus escindido, literacidades digitales y práctica docente.

Para estudiar las literacidades digitales que emergen durante la práctica docente remota se relacionaron los elementos de las literacidades digitales propuestos por Belshaw (2014) con las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), por eso, la relación entre elementos y dimensiones se indica con una flecha continua de doble punta.

3.7 Las literacidades digitales como elemento de articulación en el cambio de habitus

En esta investigación las literacidades digitales que emergen durante la práctica docente remota de emergencia y que influyen en el habitus docente, son las estructuras que se ponen de manifiesto en las acciones de los profesores para resolver las situaciones específicas que requiere esta forma de docencia.

La práctica docente remota de emergencia está influida por el contexto cultural, social, institucional y digital. Se entiende como una práctica social intencionada y situada, con matices particulares que le imprime cada profesor a través de su forma particular de actuar, sentir y pensar ante diversas experiencias. La práctica docente remota se relaciona

con las literacidades digitales desde las dimensiones personal, institucional, social, didáctica y valoral (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Por lo anterior, las literacidades digitales son el elemento clave que articula el proceso para movilizarse de un habitus docente presencial a un nuevo habitus de una práctica docente remota. Las literacidades digitales se entienden como elemento de articulación entre al habitus docente presencial y el nuevo habitus, porque permiten que la fractura que se vivió por las condiciones cambiantes del contexto en 2020 que obligó a los docentes a transitar aceleradamente hacia una docencia remota, sea posible a través de su uso e incorporación en prácticas docentes diferentes. Por otro lado, la fractura en el habitus docente presencial genera un habitus escindido temporal, que a través de las literacidades digitales posibilita el proceso de ajuste para encontrar un camino que lleve a establecer un nuevo habitus docente desde el área profesional de cada profesor.

Así, el habitus escindido (Bourdieu 2008) se entiende como el proceso de ajuste que viven los profesores para adaptar sus estructuras mentales durante el cambio de lo presencial a lo digital. Esta modificación en sus prácticas docentes implica identificar y utilizar los recursos digitales haciendo uso de sus literacidades digitales.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Cada etapa de la investigación implica la toma de decisiones que contribuyen a conseguir los objetivos planteados. Según Taylor y Bodgan (1987) la elección de un método y de las técnicas a utilizar en la investigación, debe estar fundamentada en los requerimientos del objeto de estudio. En este sentido, Denman y Haro (2000) señalan que la investigación científica no está determinada solo por las decisiones que se toman al elegir un método sobre otro, sino porque la elección del método sea adecuada para el objeto de estudio y los propósitos de la investigación. En la misma línea Sautu (2005) afirma que el método elegido debe tener congruencia entre el objeto de estudio, el problema y los objetivos de investigación. Así, se presentan a continuación las decisiones tomadas para analizar desde la teoría del habitus escindido de Bourdieu, las literacidades digitales de profesores universitarios que se desarrollaron en su práctica docente remota de emergencia

4.1 Presentación del método: Estudio de caso

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo con análisis de tipo cualitativo ya que se interesa por la forma en que se comprende y experimenta el mundo (Vasilachis, 2012). Concretamente, se busca el conocimiento y la comprensión de las literacidades digitales que emergen durante la práctica docente remota de emergencia y que influyen en el habitus docente de profesores universitarios. Al mismo tiempo, son de interés la perspectiva de los diferentes sujetos, en este caso, los profesores, su experiencia y conocimiento al verse obligados a desempeñar su práctica docente de forma remota utilizando herramientas digitales. Como se describió en el contexto, las instituciones educativas recurrieron a la docencia remota debido a la crisis de salud generada por la pandemia de COVID-19.

El diseño de la investigación es flexible, pues como lo mencionan Taylor y Bogdan (1987) se siguen lineamientos orientadores, pero el diseño puede reconstruirse a partir de la recolección, descripción, análisis e interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo.

Se eligió el estudio de caso como método porque, de acuerdo con Yin (1994), es una estrategia de investigación que tiene una finalidad descriptiva-explicativa, y es útil cuando el objetivo de la investigación está relacionado en cómo se presenta un fenómeno y se centra en acontecimientos contemporáneos. Para Stake (1999) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso para llegar a comprender su actividad en circunstancias cruciales. De acuerdo con Sautu (2005) el estudio de caso tiene tres características: primero, es particular, lo cual significa que está focalizado sobre una situación, hecho, o fenómeno específico; segundo, tiene un alto contenido descriptivo que permite mostrar las complejidades del fenómeno y señalar las circunstancias que contribuyen a dicha complejidad, y tercero, la cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones sobre cómo suceden los hechos y por qué; cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tiene lugar. Siguiendo con Sautu, “los estudios de caso se destacan y diferencian de otros métodos porque tratan fenómenos contemporáneos en situaciones de la vida cotidiana real” (p.42). Para Martínez Rizo (2019) una característica de los estudios de caso es que estudian intensivamente pocos sujetos y pueden ser simples, si se centran en un solo caso, o múltiples, si estudian varios casos.

Esta investigación es un estudio de caso simple focalizado en un fenómeno particular, es descriptivo y tiene un sentido heurístico como se detalla a continuación.

- 1) En la Ibero Puebla, a pesar de que los profesores tienen a su disposición programas de formación en el eje tecnológico y plataformas digitales que pueden manejar como apoyo en sus clases, no estaban obligados a utilizarlas. Cada profesor tenía ya determinadas estructuras de pensamiento, de percepción, y de evaluación que se manifestaban en sus acciones, es decir, cada profesor tenía un habitus docente más o menos estable para impartir sus clases, ya sea que se apoyaran o no en la tecnología. A partir de marzo de 2020 la crisis de salud derivada de la pandemia por COVID-19 ocasionó el cese de actividades presenciales. Debido a esto, todos los profesores se vieron obligados a transitar hacia la práctica docente remota de emergencia recurriendo al uso de herramientas digitales para continuar con su

labor. Por tal razón, tuvieron que cambiar su forma de interactuar con el conocimiento, con sus estudiantes y con otros agentes del proceso educativo, por lo que se vieron en la necesidad de adaptar sus actividades y aprender a utilizar sobre la marcha herramientas digitales. Esto originó que sus literacidades digitales se desarrollaran con mayor frecuencia e intensidad de la que se desarrollan con la incorporación opcional de herramientas digitales en la docencia presencial. Esto quiere decir que esta investigación se llevó a cabo en un contexto inédito que la Ibero Puebla resolvió de una forma particular de acuerdo con sus políticas, lineamientos y tipo de profesores, lo cual hace que la forma de enfrentar este reto sea diferente a la forma como lo resolvieron otras instituciones.

- 2) La práctica docente es un fenómeno complejo, pues en ella intervienen diversos factores culturales, personales, institucionales, valorales, de relaciones y pedagógicos (Fierro y Fortoul, 2017). De manera que a la ya de por sí compleja actividad docente, se suma la necesidad de los profesores de utilizar medios tecnológicos digitales para la interacción entre sus estudiantes y otros actores del proceso educativo. Cada profesor aborda de forma diferente este proceso de interacción y de cambio de acuerdo con sus referentes, sus creencias, sus disposiciones, el contenido de sus asignaturas y sus literacidades digitales.
- 3) El componente heurístico del estudio de caso se observa en la interpretación y adaptación que hacen los profesores para darle sentido a este cambio en su docencia que implicó nuevas formas de acceso al conocimiento y nuevos modos de interacción entre los diferentes actores del proceso educativo. De manera que la práctica docente remota con herramientas digitales está matizada por la forma de actuar del profesor, su personalidad y las diversas experiencias que contribuyen a formar su habitus.

Esto significa que las circunstancias cambiantes del contexto obligaron a los docentes a modificar su forma de actuar, de pensar y de sentir para adaptarse a la docencia remota de emergencia, es decir, modificaron su habitus (Bourdieu,

1999). Esta modificación implicó un cambio de estructuras (Bourdieu, 2003) para identificar los recursos necesarios para llevar a cabo acciones de transformación en su práctica docente, lo cual les permitió generar nuevas estructuras para pensar y actuar de forma diferente. Así, los docentes vivieron un proceso de ruptura de su habitus docente presencial. Este proceso se vivió de forma individual y diferenciada por cada profesor, puesto que cada cual estuvo expuesto a diversas experiencias y requirió de diferentes tiempos para adaptarse a la nueva forma de ser docentes, esto es, cada profesor generó un habitus escindido propio.

4.2 Sujetos de investigación

La investigación empírica y de campo se llevó a cabo en México, en el estado de Puebla, municipio de San Andrés Cholula, en la Ibero Puebla, que es una institución de educación superior de carácter particular que pertenece al Sistema Universitario Jesuita. El trabajo de campo se realizó durante el periodo de agosto a diciembre de 2020. La selección de profesores se hizo bajo los siguientes criterios:

1. Profesores que pertenecen a uno de los seis departamentos académicos que forman la Dirección General Académica (DGA).
2. Dos docentes de cada uno de los departamentos de la DGA
3. Profesores con un mínimo de tres años de antigüedad en la docencia ya que se busca que tengan interiorizada una forma específica de actuar, de ser y de sentir, es decir, un habitus docente.
4. Profesores que impartieron clases en licenciatura, pues las dinámicas de interacción, los contenidos de las asignaturas, las formas de evaluación y el número de alumnos permite que haya numerosas oportunidades para desarrollar actividades con sus estudiantes.

5. Profesores que impartieron clases en el periodo de Primavera 2020, porque a ellos les tocó vivir el cambio inesperado de la práctica docente donde el uso de herramientas digitales era opcional, a la práctica docente donde el uso de herramientas digitales fue obligatorio.
6. Profesores que expresaron su disposición para participar en la investigación.

4.3 Técnicas de recolección de datos

El estudio de caso de acuerdo con Stake (1999) se vale de métodos para recolectar datos como la observación y la entrevista relacionados con un hecho particular. Para Sautu (2005) la descripción en un estudio de caso permite observar y señalar factores que contribuyen a la complejidad de los casos y su carácter heurístico ayuda a descubrir nuevos aspectos de un tema específico.

4.3.1 Entrevista

La entrevista, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) es una técnica de recolección de datos que se utiliza para identificar sentimientos, actitudes, acuerdos y desacuerdos sobre los fenómenos sociales. Las entrevistas cualitativas son dinámicas y flexibles, por lo que ayudan a comprender la perspectiva que tienen los entrevistados respecto a sus intereses y situaciones expresadas con sus propias palabras. De manera que la entrevista es una forma de acercarse y entablar un diálogo con los profesores para conocer sus diferentes situaciones y opiniones más allá de la conversación casual.

4.3.1.1. Entrevista de inicio

El instrumento para la entrevista contiene preguntas para obtener los datos de identificación de los profesores con el propósito de recabar información que sirva para la construcción de un panorama sobre la trayectoria de los docentes y conocer su ubicación dentro del contexto de la universidad.

La entrevista se realizó vía remota por medio de la herramienta Teams. Las preguntas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista inicial

| No. | Pregunta | Tipo | Finalidad |
|------------|---|------------------|-------------------------|
| 1 | Nombre | Pregunta abierta | Datos de identificación |
| 2 | Género | Opción | Datos de identificación |
| 3 | Edad | Rangos | Datos de identificación |
| 4 | Departamento académico | Opción | Datos de identificación |
| 5 | Máximo grado de estudios | Pregunta abierta | Contexto |
| 6 | Asignatura que imparte | Pregunta abierta | Contexto |
| 7 | Años como docente | Opción | Contexto |
| 8 | Trabajo en otra universidad o nivel educativo | Opción | Contexto |
| 9 | Otro trabajo además de la docencia | Opción | Contexto |

4.3.1.2. Entrevista estructurada

Las entrevistas se realizaron forma remota por medio la herramienta Teams, en formato de diálogo con los profesores. Las preguntas de la entrevista se plantearon con base en la relación de los elementos de las literacidades digitales que propone Belshaw (2014) con las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Preguntas de relación entre los elementos de las literacidades digitales y las dimensiones de la práctica docente.

| No. | Pregunta | Objetivo de la pregunta. Relacionar: |
|------------|--|---|
| 1 | ¿Cuáles herramientas digitales utilizas en tu vida cotidiana? | El elemento cognitivo de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |
| 2 | ¿Cómo aprendiste a utilizar las herramientas digitales? | El elemento cognitivo de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |
| 3 | ¿Utilizabas herramientas digitales en tu práctica docente antes del paso | El elemento cognitivo de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |

forzado a la práctica docente remota de emergencia? ¿cómo?

| | | |
|----|--|---|
| 4 | ¿Lees, hablas o escribes en otro idioma diferente del español? | El elemento cultural de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |
| 5 | ¿Utilizas Redes Sociales? ¿Cuáles? ¿Por qué sí o no? | El elemento cultural de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |
| 6 | ¿Cuáles son los nuevos retos de la práctica docente con herramientas digitales? | El elemento cultural de las literacidades digitales con las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente |
| 7 | ¿Cómo ha cambiado tu rol como docente? | El elemento cultural de las literacidades digitales con las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente |
| 8 | ¿Qué se ha perdido y qué se ha fortalecido con el cambio a la práctica docente con herramientas digitales? | El elemento cultural de las literacidades digitales con las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente |
| 9 | ¿Cuáles normas y protocolos utilizas para comunicarte en redes sociales? | El elemento comunicativo de las literacidades digitales con la dimensión social de la práctica docente |
| 10 | ¿Por cuáles medios digitales te comunicas con tus estudiantes, colegas y jefes? | El elemento comunicativo de las literacidades digitales con la dimensión institucional de la práctica docente |
| 11 | ¿Cómo consideras que es el ambiente de interacción por medios digitales? | El elemento comunicativo de las literacidades digitales con la dimensión institucional de la práctica docente |
| 12 | ¿Has tenido conflictos en esta nueva forma de docencia? ¿Cómo los resolviste? | El elemento comunicativo de las literacidades digitales con la dimensión interpersonal de la práctica docente |
| 13 | ¿Qué valores identificas en tu forma de interactuar y de relacionarte con tus estudiantes? | El elemento comunicativo de las literacidades digitales con la dimensión interpersonal de la práctica docente |
| 14 | ¿Qué tipo de información compartes en la red? | El elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión interpersonal de la práctica docente |
| 15 | ¿Desde cuáles dispositivos digitales y para qué compartes información en la red? | El elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión social de la práctica docente |
| 16 | ¿Cuáles normas de seguridad sigues cuando compartes contenido en la red? | El elemento crítico de las literacidades digitales con las dimensiones interpersonal y social de la práctica docente |
| 17 | ¿Cómo distingues la información relevante que consultas en la red? | El elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |
| 18 | ¿Qué tipos de fuentes recomiendas a tus estudiantes para consulta o para elaborar trabajos? | El elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |
| 19 | ¿Solo es valioso lo que se publica en revistas arbitradas e instituciones? | El elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión valoral de la práctica docente |
| 20 | ¿Para ti es fácil navegar en internet? | El elemento de confianza de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |

| | | |
|----|--|--|
| 21 | ¿De qué forma hiciste frente al cambio de la docencia presencial a la práctica docente remota de emergencia? | El elemento de confianza de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente |
| 22 | ¿Cómo te sientes interactuando con tus estudiantes colegas y jefes a través de medios digitales? | El elemento de confianza de las literacidades digitales con la dimensión interpersonal de la práctica docente |
| 23 | ¿Cómo planeaste tu asignatura para el periodo Otoño 2020? | El elemento de constructivo de las literacidades digitales con la dimensión institucional de la práctica docente |
| 24 | ¿Ha diseñado recursos de tu autoría para la asignatura que impartes? | El elemento de constructivo de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |
| 25 | ¿Cómo evalúas por medios digitales? ¿Es confiable la evaluación por estos medios? | El elemento de constructivo de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |
| 26 | ¿Qué tipos de recursos proporcionas a Tus estudiantes? Si ya existen ¿De qué forma le das dar crédito al autor? | El elemento de creativo de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |
| 27 | ¿Cómo manejaste de la contingencia? ¿Qué opinas de las Políticas institucionales de comportamiento durante la contingencia? | El elemento cívico de las literacidades digitales con las dimensiones personal e institucional de la práctica docente |
| 28 | ¿Utilizas las herramientas digitales para promover mensajes políticos o sociales? ¿Por qué? | El elemento cívico de las literacidades digitales con la dimensión social de la práctica docente |
| 29 | ¿Utilizas el contenido de tu asignatura para ayudar a otras personas? | El elemento cívico de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente |

Dada la complejidad de la práctica docente, las relaciones se priorizaron de la siguiente manera.

El elemento cognitivo de las literacidades digitales implica habituar la mente a diferentes espacios digitales y al uso de variadas herramientas. Esta característica del profesor incide en su práctica docente remota de emergencia con herramientas digitales, ya que se traslada lo que sabe manejar cotidianamente al espacio del aula. Por otro lado, los profesores aprendieron a utilizar herramientas digitales de forma autodidacta o porque tomaron cursos, leyeron manuales, etc., lo cual es una característica personal. Adicionalmente, el elemento cognitivo emerge si el profesor conoce tecnologías digitales

como plataformas y aplicaciones y las utiliza para ejercer su práctica docente remota. Así, se plantearon las preguntas sobre las herramientas digitales que los profesores utilizan en su vida cotidiana, cómo aprendieron a utilizarlas, si las utilizaban y cómo en su práctica docente antes del paso forzado a la práctica docente remota de emergencia. De esta manera se relacionan el elemento cognitivo de las literacidades digitales y la dimensión personal de la práctica docente.

El elemento cultural de las literacidades digitales implica abrir la mente hacia otras culturas. Esta característica es personal de los profesores y puede incidir en su práctica docente remota, porque le permite ampliar horizontes, hacer búsquedas en otro idioma e interactuar con más personas. Además, el elemento cultural de las literacidades digitales se relaciona con los diferentes contextos, y la participación en estos espacios digitales es una característica personal del profesor que puede incidir en su práctica docente remota porque puede utilizarlas para interactuar con sus estudiantes. En este sentido, se plantearon preguntas sobre si los profesores leen, hablan o escriben en otro idioma diferente al español y si utilizaban redes sociales, conectando así el elemento cultural de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente. En el elemento cultural de las literacidades digitales está presente el contexto. Se relaciona con la dimensión social de la práctica docente porque esta dimensión abarca el entorno social, político, económico y cultural. Por eso, se indagó sobre lo que los profesores consideran que la sociedad necesita del trabajo docente. Además, el elemento cultural de las literacidades digitales tiene que ver con nuevas formas de ver el mundo y entender los contextos digitales. Se relaciona con las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente, porque esa nueva forma de ver el mundo, las relaciones, la participación y el ambiente, dependen de las características y circunstancias personales del docente. En este sentido, se preguntó cuáles consideran que son los nuevos retos de la práctica docente remota y si ha cambiado o no el rol del docente. Se indagó también sobre lo que los profesores consideran que se ha perdido y lo que se ha fortalecido con el cambio a la práctica docente remota.

El elemento comunicativo de las literacidades digitales se relaciona con utilizar las normas y protocolos que son diferentes entre redes sociales. Por eso, se preguntó a los profesores sobre las normas y protocolos que utilizan para comunicarse en redes sociales, combinando así el elemento comunicativo de las literacidades digitales y la dimensión social de la práctica docente. Por otra parte, el elemento comunicativo tiene que ver con la interacción en los espacios digitales. Se relaciona con la dimensión institucional de la práctica docente porque la universidad proporciona medios como el correo electrónico, las plataformas y las aplicaciones digitales. Asimismo, el ambiente de esta interacción depende de las costumbres, tradiciones y normativas de la universidad. Por eso, se preguntó a los profesores sobre los medios digitales a través de los cuales se comunica con sus estudiantes, con sus colegas y jefes, se indagó también sobre cómo es el ambiente de interacción por estos medios. El elemento comunicativo de las literacidades digitales se relaciona con la dimensión interpersonal porque de ella depende el manejo de conflictos que se presentan durante la interacción en los espacios digitales. Por ello, se preguntó a los profesores sobre el surgimiento de conflictos y la forma de resolverlos. El elemento comunicativo de las literacidades digitales se relaciona también con la dimensión valoral de la práctica docente porque los valores se ponen de manifiesto a través de las actitudes y los estilos de gestión y relación, por eso, se preguntó a los profesores sobre los valores que consideran que transmiten, ya sea de forma intencional o no, a través de la forma de interactuar y de relacionarse con sus estudiantes.

El elemento crítico de las literacidades digitales emerge cuando se reflexiona sobre el comportamiento en la red. Está relacionado con la dimensión interpersonal de la práctica docente porque de dicho comportamiento dependen las relaciones personales y las formas de interacción que se da en ambientes digitales. Se relaciona también con la dimensión social de la práctica docente porque las normas de seguridad dependen del entorno social, económico y cultural. En este sentido, se indagó sobre el tipo de contenido que se comparte en las redes sociales, desde cuáles dispositivos y para qué se comparte esta información. Se preguntó también sobre las normas de seguridad que siguen los profesores cuando comparten contenido en la red, abordando así el elemento crítico de las literacidades digitales y las dimensiones interpersonal y social de la práctica docente.

Por otro lado, si el elemento crítico de las literacidades digitales está presente en la práctica docente, este emerge cuando los profesores pueden distinguir información relevante. Se relaciona con la dimensión didáctica si utilizan ese contenido como recurso en el diseño de sus actividades. El elemento crítico se relaciona también con la información útil, y surge en la dimensión didáctica de la práctica docente si los profesores logran orientar a sus estudiantes al respecto. Por ello, se indagó sobre la forma en que los profesores distinguen la información relevante de la que no lo es y sobre el tipo de fuentes que recomiendan a sus estudiantes para la elaboración de trabajos o para consulta. De forma que se relaciona el elemento crítico de las literacidades digitales con la dimensión didáctica de la práctica docente. Adicionalmente, surge el cuestionamiento de si todo lo que se publica en revistas arbitradas o instituciones es valioso y lo que está publicado en otras instancias, por ejemplo, en blogs, no lo es. Estos cuestionamientos se relacionan con la dimensión valoral de la práctica docente.

El elemento de confianza de las literacidades digitales tiene que ver con distinguir entre lo que es necesario eliminar y lo que vale la pena conservar para navegar en un espacio seguro y familiar. Esto es una característica personal del docente. En este sentido, se preguntó sobre la facilidad de los docentes para navegar en Internet. Por otro lado, el elemento de confianza implica comprender la forma en que lo digital y lo analógico difieren entre sí, por eso, se indagó sobre la forma en que el docente enfrentó el cambio de la práctica docente presencial a la práctica docente remota. Esto se relaciona con la dimensión personal porque esa forma de enfrentar el cambio es una circunstancia individual. Así, se relaciona el elemento de confianza de las literacidades digitales con la dimensión personal de la práctica docente. El elemento de confianza tiene que ver también con sentirse cómodo dentro del mundo digital, en este sentido, se relaciona con la dimensión interpersonal de la práctica docente porque ésta abarca el ambiente de relaciones, en este caso, mediadas por lo digital. Por eso se preguntó si los profesores se sienten cómodos interactuando con sus estudiantes, colegas y jefes, a través de medios digitales.

El elemento constructivo de las literacidades digitales se relaciona con utilizar las herramientas digitales para elaborar recursos propios y diseñar actividades de aprendizaje. Esta construcción no parte necesariamente de cero, se puede utilizar recursos existentes en la red dándole el crédito al autor original. Se relaciona con la dimensión institucional de la práctica docente porque es la universidad quien determina las condiciones y normas para el diseño de la asignatura. Por eso, se indagó sobre la forma en que los profesores planearon su asignatura para el periodo Otoño 2020. El elemento constructivo de las literacidades digitales se relaciona con la dimensión didáctica de la práctica docente porque estos recursos y actividades apoyan el aprendizaje. En este sentido, se indagó sobre si los profesores han diseñado algún recurso de su autoría para la asignatura que imparten. Por otro lado, la forma de evaluar suele ser particular de cada profesor, por eso, se preguntó a los docentes sobre la forma de evaluación y su confiabilidad cuando se lleva a cabo por medio de herramientas digitales.

El elemento creativo de las literacidades digitales tiene que ver con crear recursos nuevos y valiosos para el contexto. Se relaciona con la dimensión didáctica de la práctica docente en función de la utilidad para el aprendizaje de los recursos creados, por ello, se preguntó a los profesores sobre el tipo de recursos que proporcionan a sus estudiantes y si dichos recursos los han elaborado a partir de información que ya existe y la forma como le dan crédito al autor.

El elemento cívico de las literacidades digitales se relaciona con las decisiones que se toman para utilizar los entornos digitales en beneficio de la sociedad civil. Se relaciona con el elemento personal e institucional de la práctica docente, porque si este elemento está presente, se manifiesta mediante la forma en que los profesores han decidido manejar la contingencia y seguir las políticas institucionales. El elemento cívico se relaciona también con el uso de herramientas digitales para promover mensajes políticos o sociales, por eso, se indagó sobre la actividad de los profesores en redes sociales, relacionando así este elemento con la dimensión social de la práctica docente. Adicionalmente, el elemento cívico de las literacidades digitales se relaciona con la dimensión didáctica de la práctica

docente si el profesor se apoya en los contenidos de su asignatura para promover en sus estudiantes el apoyo hacia otras personas o comunidades.

4.3.1.3. Entrevista de consolidación

Las entrevistas de consolidación se realizaron vía remota por medio de la herramienta Teams. De acuerdo con Flick (2004) la intervención del investigador para profundizar o consolidar los temas abordados se puede realizar para hacer preguntas más directas, por eso, en esta investigación se llevaron a cabo después de realizar algunas observaciones y ayudaron a comprender los cambios y ajustes hechos por los profesores durante su práctica docente remota, ya que en estas entrevistas se indagó sobre las razones de esos cambios. Por otro lado, se buscó identificar algunos elementos de las literacidades digitales presentes en la práctica docente de los profesores que no se pudieron identificar o no estaban muy claros en las respuestas de la primera entrevista, ni en las observaciones de la plataforma digital y la sesión sincrónica.

4.3.2 Observación

Esta técnica de acuerdo con Flick (2004) permite que el investigador mire lo que sucede realmente con el fenómeno a estudiar, puesto que en la entrevista suele haber una mezcla de cómo es algo y de cómo debería ser. En el caso de esta investigación, la observación se hizo con la finalidad de dar cuenta de las interacciones entre el conocimiento, entre el profesor y entre los estudiantes en la plataforma Teams. Se integraron solo las percepciones visuales y auditivas, dejando fuera el tacto y el olfato que, según este autor, también forman parte de la observación. Posteriormente, se observó el contenido del curso de los profesores dentro de las plataformas digitales.

4.3.2.1 Observación no participante

Se utilizó la observación no participante como técnica de recolección de datos porque, de acuerdo con Flick (2004) en esta técnica el investigador es un simple observador que se

abstiene de intervenir en el campo. Su rol es el de registrar los hechos que suceden en el aula en un intento de observar los acontecimientos de forma natural, aunque se sabe que el solo acto de observar, sobre todo en los escenarios educativos, provoca que se den las interacciones de forma diferente. La observación se llevó a cabo en dos sentidos; en un primer momento, se observó una sesión sincrónica de cada profesor en la plataforma Teams con el objetivo de observar la forma de interacción ente el conocimiento y la forma como se relacionan el profesor y los estudiantes, así como la interacción entre estudiantes en una sesión sincrónica. Se observó el tipo de preguntas y respuestas de los alumnos y del docente, así como la forma de organizar las intervenciones de los estudiantes. En general se prestó atención al manejo de la herramienta en el sentido de utilizar el chat, compartir la pantalla, utilizar la pizarra y los diversos recursos con que cuenta la plataforma. Posteriormente, se observó el espacio que tiene cada uno de los 12 profesores dentro de la plataforma Moodle para dar cuenta de la adaptación del syllabus, el tipo de actividades, recursos y formas de evaluación en la no presencialidad.

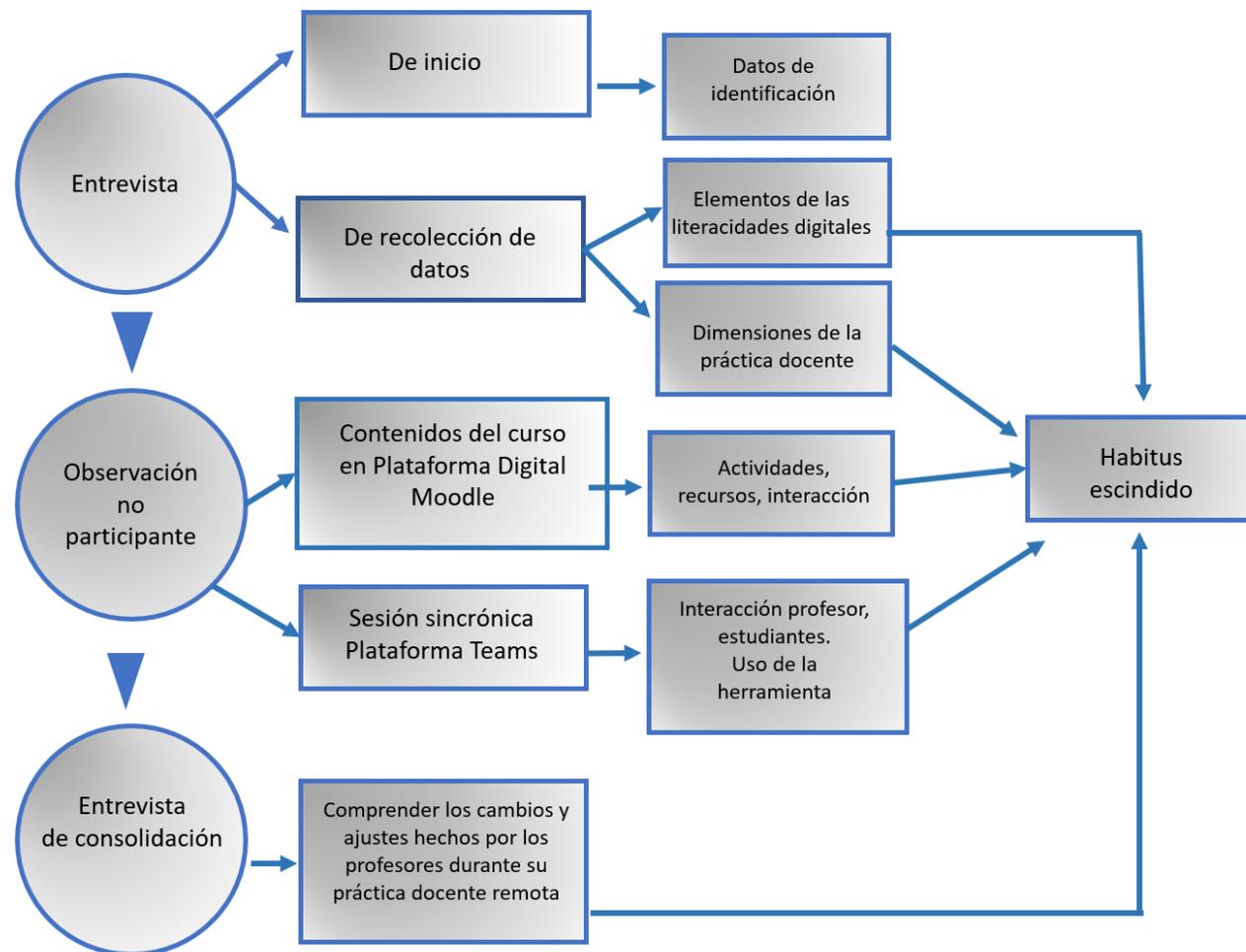
Lo que se observó en la plataforma Moodle se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Observación en Plataforma digital

| Qué observar | Objetivo |
|--|---|
| Syllabus | Adaptación a los requerimientos del trabajo docente en la no presencialidad asincrónica |
| Actividades Individuales y colaborativas | Descripción de la actividad. Indicaciones suficientes. Especificación de cómo se evaluarán |
| Recursos Multimedia, interactivos, obtenidos de la red, elaborados por el profesor | Cómo se le da crédito al autor de recursos tomados de la red. Tipo de recursos que elaboran los profesores |
| Fuentes recomendadas | Variedad y tipo |
| Instrumentos de evaluación | Variedad e indicaciones claras |
| Interacción en los foros | Utilidad y tipo de interacción |

En la Figura 4.1 se esquematizan las relaciones entre los datos recabados.

Figura 4.1. Esquema del proceso de obtención de datos



4.4 Categorías y subcategorías de análisis

El análisis de las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de los profesores de la Ibero Puebla durante la primera etapa de la pandemia, esto es, de marzo a diciembre de 2020, se hizo considerando los elementos: cultural, cognitivo, constructivo, comunicativo, confianza, creativo, crítico y cívico, de las literacidades digitales que propone Belshaw (2014) y las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral de la práctica docente que formulan Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Se consideró que ni los elementos de las literacidades digitales, ni las dimensiones de la práctica docente son procesos lineales, como se explicó en el marco teórico. En las literacidades digitales los distintos elementos se presentan a partir de necesidades específicas que tienen que resolverse, por lo que se ajustan de acuerdo con el contexto en que se desempeñan las personas. Adicionalmente, los elementos de las literacidades digitales se interrelacionan en una especie de espiral que hace difícil identificar donde empieza un elemento y termina otro (Belshaw, 2012). Por lo que respecta a la práctica docente, se ha señalado que, entre los aspectos que intervienen en ella además de las relaciones que existen entre el conocimiento, entre profesores y estudiantes, influyen también las dinámicas institucionales y sociales, todo lo cual abona a su complejidad.

En la tabla 4, se muestran las categorías de análisis que son: las literacidades digitales y la práctica docente. En el eje horizontal se presentan como subcategorías las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). En el eje vertical, se presentan como subcategorías los elementos de las literacidades (Belshaw, 2012). Se exponen por separado solo para facilitar su análisis.

Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis de las literacidades digitales en la práctica docente remota

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|--|---|---|--|--|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | Diferentes contextos digitales y la forma como se desempeñan las personas en ellos | Habituarse a los diferentes espacios digitales | Utilizar las herramientas digitales para elaborar recursos, no necesariamente desde cero | Comunicación por canales digitales. Aplicar normas, protocolos y suposiciones que son diferentes de una plataforma o de una red social a otra. |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal. Características del docente, proyectos, circunstancias de vida personal que impactan en la vida profesional | Leer, hablar o escribir en otro idioma Uso de redes sociales Desafíos de la práctica docente con herramientas digitales | Herramientas digitales en la vida cotidiana Aprendizaje de herramientas digitales en el aula | | |
| | Institucional. Costumbres, tradiciones, normativas, condiciones materiales que regulan el quehacer de la escuela | Normas que favorecen o entorpecen la práctica docente con herramientas digitales | | Planeación de la práctica docente con herramientas digitales | Socialización de recursos Ambiente de comunicación con colegas y jefes |
| | Interpersonal Ambiente de relaciones interpersonales, estructuras de participación, manejo de conflicto | Rol del docente | | | Manejo de conflictos en medios digitales |
| | Social. Entorno social, político, económico, cultural | Lo que espera la sociedad del trabajo docente | | | Normas y protocolos para la comunicación |
| | Didáctica. Estrategias de enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, análisis de rutinas, conceptos, actitudes y procesos que promueven la forma de enseñanza utilizada | | | Diseño de recursos Diseño de instrumentos de evaluación | |
| | Valoral Valores personales, influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos, espacio de formación de valores a través de sus estilos de gestión y de relación | Valor de trabajo docente | | | Valores a través de la forma de relación con los estudiantes |

Tabla 4. (Continuación)

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | | Confianza. Comprender la forma en que los mundos analógico y digital son diferentes, y sentirse cómodo dentro del último. | Creativa. Crear recursos nuevos y valiosos para el contexto | Crítica. Saber distinguir información relevante, reflexionar sobre las prácticas y comportamiento en la red | Cívica. Utilizar los entornos digitales para auto organizarse |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal Características del docente, proyectos circunstancias de vida personal que impactan en la vida profesional | Facilidad para navegar en la red. Cambio de la docencia presencial a la práctica docente con herramientas digitales | | Veracidad de los mensajes que se reciben por medios electrónicos | Manejo de la contingencia |
| | Institucional Costumbres, tradiciones, normativas, condiciones materiales que regulan el quehacer de la escuela | Medios de comunicación con los estudiantes | | Libertad de expresar diferencias | Políticas institucionales de comportamiento durante la contingencia |
| | Interpersonal Ambiente de relaciones interpersonales, estructuras de participación manejo de conflicto | Facilidad, fluidez y comodidad para la comunicación por medios digitales | | Contenido que se comparte en la red. Herramientas que utiliza y para qué. | |
| | Social. Entorno social, político, económico, cultural | | | Normas y protocolos de seguridad | Uso de herramientas para promover mensajes políticos o sociales |
| | Didáctica. Estrategias de enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, análisis de rutinas, conceptos, actitudes y procesos que promueven la forma de enseñanza utilizada | | Tipo de recursos | Distinguir información relevante. Fuentes de consulta Curación de contenidos | Aprovechar el contenido de la asignatura para ayudar a otros |
| Valoral Valores personales, influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos, espacio de formación de valores a través de sus estilos de gestión y de relación | | | Contenido de revistas arbitradas. Contenidos valiosos en otros formatos (blogs) | | |

Los cruces entre las subcategorías muestran los elementos a considerar para establecer la relación entre las literacidades digitales y la práctica docente. Esto permitió observar los cambios en el ejercicio docente remoto. Por ejemplo, en la dimensión personal de la práctica docente se puede observar el elemento cultural de las literacidades digitales, si el profesor puede leer, hablar o escribir en otro idioma diferente del español, ya que puede estar en contacto con personas de diversas latitudes y entender otras expresiones culturales. El elemento cognitivo se puede observar en la dimensión personal de la práctica docente, si el profesor sabe manejar las herramientas digitales en su vida cotidiana y trasladar ese uso a la práctica docente. El elemento constructivo de las literacidades digitales se puede observar en la planeación que hicieron los profesores para ejercer su práctica docente remota, y el elemento comunicativo se mira en la socialización y el ambiente de comunicación con estudiantes, colegas y jefes. Estos elementos se relacionan con la dimensión institucional de la práctica docente pues, como se explicó en el contexto, la universidad estableció las estrategias de planeación de las asignaturas y puso al alcance de su comunidad las herramientas de comunicación. La dimensión interpersonal de la práctica docente remota se puede observar en el manejo de los conflictos que surgen en la interacción por estos medios, aquí emerge el componente comunicativo de las literacidades digitales. El componente comunicativo se relaciona también con la dimensión social de la práctica docente al observar las normas y protocolos que se siguen para la comunicación. En esta dimensión emerge el componente crítico de las literacidades digitales cuando los profesores utilizan determinados protocolos de seguridad, el elemento cívico se observa si utilizan las redes para promover mensajes políticos o sociales. Las relaciones aquí mencionadas entre las dimensiones de la práctica docente y los elementos de las literacidades digitales pertenecen al ámbito de los esquemas de acción de los docentes.

Por otro lado, dentro de los esquemas de percepción de los docentes se ubican las relaciones entre el elemento cultural de las literacidades digitales con las dimensiones institucional, interpersonal y social de la práctica docente. El elemento cultural se puede observar en la percepción que manifiestan los docentes en relación con la forma en que la institución apoyó, favoreció o entorpeció el paso de la docencia presencial a la digital. La dimensión interpersonal está relacionada con el cambio de rol que el profesor percibe en la

forma de ejercer su docencia remota y la dimensión social, con lo que el profesor cree que espera la sociedad del trabajo docente. Los componentes cultural y comunicativo de las literacidades digitales se pueden observar en la dimensión valoral de la práctica docente por medio del valor que los profesores asignan a esta forma de trabajo y los valores que ellos perciben que se manifiestan a través de sus formas de relacionarse con los estudiantes. Dentro de los esquemas de percepción se ubican también las relaciones entre el elemento de confianza de las literacidades digitales y la dimensión personal de la práctica docente, esto se observa en la facilidad con que los docentes consideran que pueden navegar en la red, así como en los cambios percibidos para ejercer su docencia remota. El elemento crítico que emerge en la dimensión personal de la práctica docente se observa en la veracidad que los docentes asignan a los mensajes que reciben por medios electrónicos. El componente cívico se mira en la forma en que los profesores se cuidaron y cuidaron a otros durante la contingencia. En el ámbito de la percepción se incluye también la libertad que los profesores consideran que hay en la institución para expresar sus ideas y las políticas institucionales de comportamiento durante la contingencia, que se relacionan con los elementos crítico y cívico respectivamente. Se incluye también el componente de confianza de las literacidades digitales que se observa en la facilidad, fluidez y comodidad con la que el docente se comunica por medios digitales, lo cual entra en la dimensión interpersonal de la práctica docente. Adicionalmente, dentro de los esquemas de percepción se considera el componente crítico de las literacidades digitales que se mira en la apreciación que tiene el profesor de la utilidad de las revistas arbitradas y que se relaciona con la dimensión valoral de la práctica docente.

El ámbito de la evaluación se puede observar en el elemento constructivo de las literacidades digitales que emerge en la dimensión didáctica de la práctica docente, ya que para ejercer la docencia remota los profesores elaboraron recursos de aprendizaje y diversos instrumentos de evaluación para sus estudiantes. Por otro lado, también surge el elemento crítico de las literacidades digitales en la dimensión didáctica de la práctica docente cuando los docentes evalúan la información encontrada en la red para distinguir cuál información es relevante para sus objetivos educativos. Los docentes evaluaron también las diversas opciones de las plataformas que utilizaron en su docencia remota y decidieron cuál manejar

según sus requerimientos, esto se relaciona con la dimensión interpersonal de la práctica docente.

Con base en estas relaciones, se elaboraron las preguntas de la entrevista que se explica en el apartado 4.3.1.2.

4.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo inició en septiembre de 2020. Se envió un correo a los profesores para pedir su apoyo durante el proceso de investigación en cuatro acciones:

- a) Colaborar en la entrevista de inicio para obtener datos de identificación y el contexto de los profesores. Aplicación de la entrevista estructurada con preguntas en relación con la docencia remota ejercida por medio de herramientas digitales para identificar los elementos de las literacidades digitales que se presentan.
- b) Se solicitó el acceso a su aula en Moodle para observar las adecuaciones que hicieron para trabajar de manera remota por medios digitales.
- c) Se requirió permiso para observar una sesión sincrónica de su asignatura.
- d) Se solicitó la entrevista de consolidación para indagar sobre los cambios y ajustes que hicieron los docentes durante su práctica docente remota, así como los elementos de las literacidades digitales en relación con la práctica docente remota que no se pudieron identificar en la primera entrevista, ni en las observaciones de la plataforma digital y la sesión sincrónica.

4.5.1 Entrevista de inicio y entrevista de recolección de datos

Para la aplicación de la entrevista de inicio y la entrevista de recolección de datos se acordó el día y la fecha por medio de correo electrónico. Durante la entrevista que se realizó vía Teams, se pidió a los profesores su autorización para grabarla. Su aceptación quedó grabada junto con sus respuestas a las preguntas que se les plantearon, mismas que se registraron para procesar la información.

4.5.2 Observación del aula en Moodle y de una sesión sincrónica

Todos los profesores accedieron a colaborar en las entrevistas, así como a permitir la observación de su aula en Moodle. En cuanto a observar una sesión sincrónica con sus estudiantes, tres profesores prefirieron grabar la sesión y compartir el enlace para poder observarla. El calendario de trabajo se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Calendario de trabajo

| Profesor | Departamento | Fecha de entrevista de inicio y entrevista semi estructurada | Fecha de observación del aula en Moodle | Fecha de observación de la sesión sincrónica | Fecha de entrevista de consolidación 2021 |
|-----------------|-----------------------------|---|--|---|--|
| Sara | Arte, diseño y arquitectura | 23 de septiembre | 14 de octubre | 7 de octubre | 6 de mayo |
| Enrique | Arte, diseño y arquitectura | 24 de septiembre | 28 de octubre | 4 de noviembre | 4 de mayo |
| Irma | Salud | 2 de octubre | 7 de octubre | 6 de octubre | 6 de mayo |
| Lucía | Salud | 2 de octubre | 30 de octubre | 3 de noviembre | 6 de mayo |
| Marcela | Ingenierías | 6 de octubre | 3 de noviembre | 15 de octubre | 4 de mayo |
| Valentín | Ingenierías | 16 de octubre | 5 de noviembre | 29 de octubre | 7 de mayo |
| Pedro | Sociales | 21 de septiembre | 6 de octubre | 11 de noviembre | 6 de mayo |
| Lorena | Sociales | 12 de octubre | 12 de noviembre | 11 de noviembre | 12 de mayo |
| Teresa | Humanidades | 20 de octubre | 9 de noviembre | 29 de octubre | 13 de mayo |
| Jaime | Humanidades | 20 de octubre | 6 de noviembre | 11 de noviembre | 13 de mayo |
| Ilse | Negocios | 22 de septiembre | 13 de octubre | 4 de noviembre | 12 de mayo |
| Amalia | Negocios | 6 de octubre | 30 de octubre | 10 de noviembre | 7 de mayo |

4.6. Consideraciones éticas

Una característica fundamental de la investigación, particularmente de la investigación cualitativa, es su dimensión ética (Lincoln, Lymham y Guba, 2018; González, 2002). Sandín (2003) afirma que

Los estudios cualitativos suponen, en mayor o menor grado, duración e intensidad, una interacción, diálogo, presencia y contacto con los sujetos de investigación [...] El enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas... que suponen un nivel adicional de colaboraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas (p.203).

Por otro lado, González Ávila (2002) menciona entre los aspectos éticos de una investigación el consentimiento informado y el respeto hacia las personas que participan. La finalidad de estos aspectos es asegurar que las personas participen en la investigación solo si es compatible con sus valores, intereses y preferencias y que lo hagan por voluntad propia. Esto implica que se le debe dar información sobre los objetivos, los riesgos y beneficios de colaborar. Esto se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Adicionalmente, el autor considera que los requisitos éticos no concluyen cuando las personas aceptan participar en ella. El respeto por las personas implica también permitir que cambie de opinión, que deje la investigación en cualquier momento, la confidencialidad del manejo de la información y que la información nueva producida en el transcurso de la investigación se dé a conocer a los participantes como reconocimiento a su contribución.

Con base en lo anterior, las consideraciones éticas que se siguieron en este proceso de investigación fueron:

- Participación voluntaria de los involucrados sin ninguna forma de coacción.
- Se informó sobre la grabación de las entrevistas para obtener el consentimiento de los profesores.
- Se mantuvo total confidencialidad y anonimato sobre participantes y resultados.
- Ningún comentario, resultado o interpretación se utilizó de forma punitiva o para perjudicar a los profesores.
- Se dio total libertad para no responder o dar por terminada la entrevista y la observación.

4.6.1 Consentimiento informado

Se envió un correo electrónico con la carta de consentimiento informado (Apéndice 1) y la solicitud formal para el acceso a su aula de Moodle y a una sesión sincrónica en Teams. Dada la situación actual, en la cual todos los profesores realizaron labores desde casa, no se obtuvo la firma de la carta de consentimiento, pero, a vuelta de correo, los profesores expresaron su consentimiento para colaborar en la investigación, como se muestra en el Apéndice 1.

4.6.2 Generación de códigos de identificación

Para explicitar de dónde se obtuvieron los datos que se utilizaron para los análisis se generaron códigos que están conformados como se indica a continuación. El primer número corresponde al departamento donde labora el profesor y el segundo, corresponde al instrumento de donde se obtuvieron los datos. La tabla de códigos se presenta enseguida.

Tabla 6. Códigos de identificación

| Profesor | Departamento | Instrumento |
|-----------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Sara | 1. Arte, diseño y arquitectura | 1. Entrevista |
| Enrique | 2. Salud | 2. Observación clase sincrónica |
| Irma | 3. Ingenierías | 3. Observación en aula en Moodle |
| Lucía | 4. Sociales | 4. Entrevista de consolidación |
| Marcela | 5. Humanidades | |
| Valentín | 6. Negocios | |
| Pedro | | |
| Lorena | | |
| Teresa | | |
| Jaime | | |
| Ilse | | |
| Amalia | | |

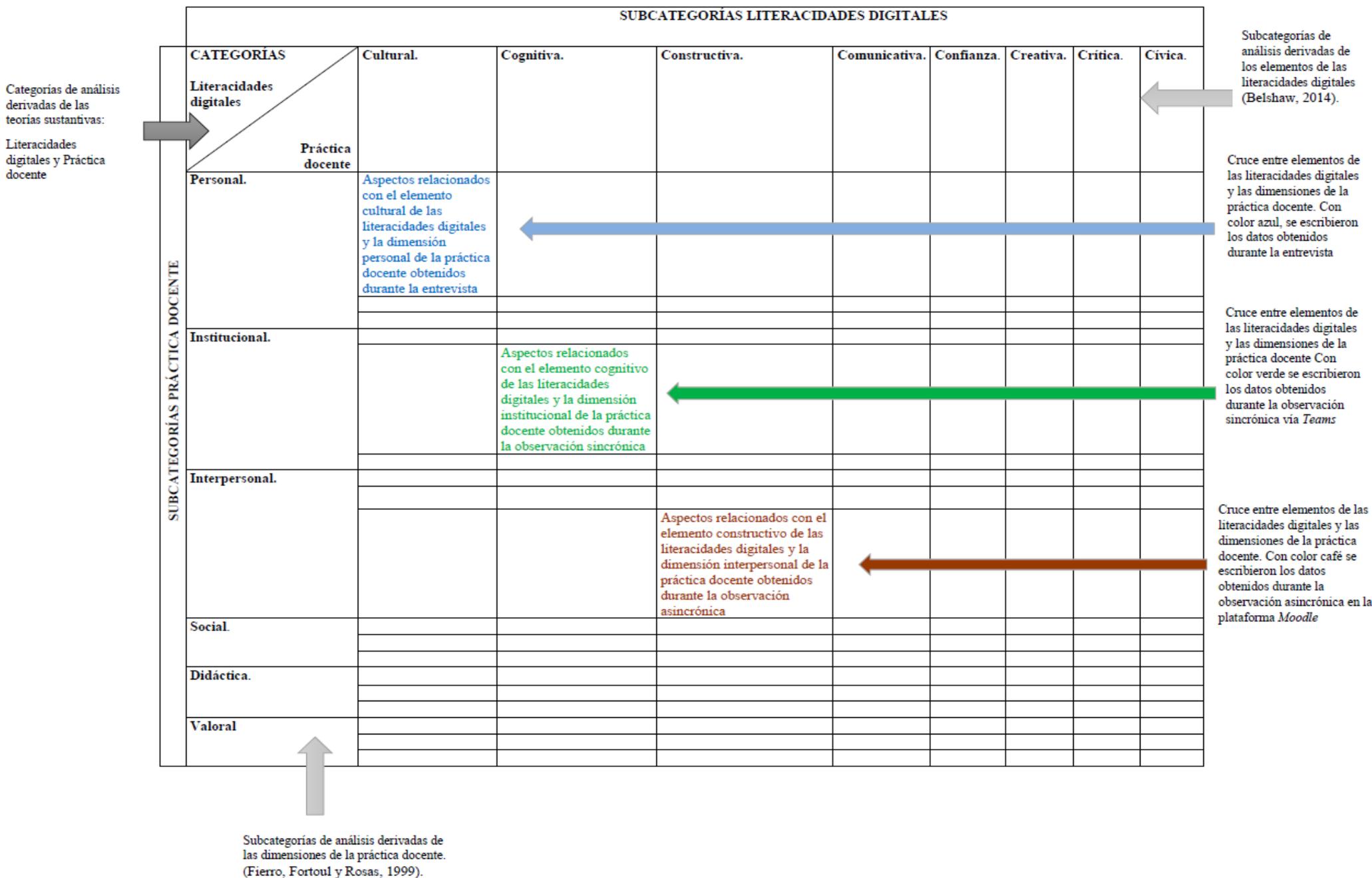
4.7 Matriz de análisis

Para el análisis descriptivo de los datos y su posterior interpretación se construyó una matriz con los datos obtenidos de las entrevistas. Se incluyeron también los datos recabados mediante la observación sincrónica y la observación asincrónica, pues de acuerdo con Maxwell (2019) esta representación visual puede ayudar a condensar los datos obtenidos de diversas fuentes.

Como ni las literacidades digitales ni las dimensiones de la práctica docente son lineales (Belshaw, 2014 y Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) sino que responden a necesidades específicas a resolver, los docentes afrontan nuevos retos, pues ejercen una práctica docente de forma remota que implica nuevos conocimientos, nuevas estrategias y formas de interacción.

Considerando lo anterior, se presenta a continuación una matriz de análisis donde se señalan las categorías derivadas de lo sustantivo de las literacidades digitales y la práctica docente. En la fila superior se presentan las subcategorías que son los elementos de las literacidades digitales. En la primera columna se muestran como subcategorías de análisis las dimensiones de la práctica docente. En los cruces entre las subcategorías se fueron ubicando los datos obtenidos con diferentes colores. En color azul se colocaron los datos provenientes de las entrevistas. Con color verde se ubicaron los datos obtenidos de las observaciones sincrónicas en la herramienta Teams. Por último, se colocaron con color café los datos que se obtuvieron de las observaciones asincrónicas en la plataforma Moodle. La matriz se muestra en la figura 4.2.

Figura 4.2. Matriz de análisis



Esta matriz se elaboró para cada uno de los 12 profesores. En algunos cruces claramente se observa la relación entre los elementos de las literacidades digitales y las dimensiones de la práctica docente. Sin embargo, también se encontraron algunos cruces en los que no hubo relación.

Después del llenado de estas matrices a partir de los datos obtenidos de la entrevista y de la observación sincrónica y asincrónica, se hizo un mapeo por colores para distinguir los datos colocados en los cruces de cada una de las matrices. Los datos que permiten identificar las literacidades se señalaron con amarillo. Los datos donde se muestra cómo es la práctica docente remota por medio de herramientas digitales se señalaron con color gris. Y las respuestas que revelan la forma particular en que la Ibero Puebla implementó estrategias para responder al cambio obligado de lo presencial a lo digital se señalaron con color rosa. Por otro lado, se distinguieron cambios en el proceder de los docentes que llamaron la atención y se marcaron con color azul.

En la figura 4.3 se muestra una parte de la matriz que se utilizó para el análisis de los datos obtenidos de uno de los profesores. La tabla completa se encuentra en el Apéndice 2.6. Las matrices con los datos de los 12 profesores que participaron en la investigación se encuentran en el Apéndice 2.

Figura 4.3. Muestra de la matriz de análisis de Valentín

Intersección entre el elemento cultural de las literacidades digitales y la dimensión institucional de la práctica docente. La respuesta marcada con color rosa da cuenta de la forma particular en que la lbero Puebla responde al cambio de lo presencial a lo digital

| | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. | Confianza. | Creativa. |
|----------------------|---|--|--|--|---|---|
| Institucional | Tomé cursos y adapté el <i>Syllabus</i> a la modalidad en línea. La universidad bien, me ha ayudado, tengo todas las herramientas, gracias a los cursos, me he sentido cómodo con esto | Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso | El <i>Syllabus</i> está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos | La verdad solamente tuve comunicación vía correo electrónico y un mensaje del coordinador al inicio del semestre. No se trabaja en academias. [Refiriéndose a la comunicación con sus colegas por medios digitales] | Hay buena respuesta de los estudiantes, ya están programadas las sesiones en <i>Teams</i> . [Refiriéndose a cómo se siente al interactuar por medios digitales] | |
| Interpersonal | Salimos de la zona de confort y huimos que prepararnos de manera intensa. El docente tiene el rol principal. | Comenta las ventajas y desventajas de estudiar por medios digitales [ante un comentario sobre que es muy cansado trabajar en línea] | | No he tenido ningún conflicto. No sé si tiene que ver el semestre en el que ya están, o realmente les está interesando la clase, a lo más que hemos llegado es hacer un comentario chistoso y nos da risa. [Refiriéndose a la comunicación con los estudiantes por medios digitales]. | A mí me permite el <i>Home Office</i> poner diferentes horarios y trabajar de forma más productiva. Ya me organicé y me agrada más. | A mi costo pensar en actividades: [para las clases por medios digitales] implica un esfuerzo importante, creo que ahí nos lleva a un papel protagónico, y si tienes interesados a tus alumnos, ya la llevas de ganar. |
| Social. | La sociedad necesita compromiso, yo creo que si lo hay. Esto llegó para quedarse, difícilmente veo un retroceso. | | | | | |
| Didáctica. | Romper con el paradigma de que es lo mismo lo presencial y lo digital. Si tiene sus grandes diferencias, ventajas y desventajas, pero ya es una tendencia. Las actividades están en <i>Moodle</i> y tienen indicaciones claras, incluyen rúbrica de evaluación | Comparte su presentación mediante la pantalla de <i>Teams</i> . Pregunta si les sirvió el archivo de Excel para registrar los datos | Voy a calificar con las actividades que tenemos en el <i>Syllabus</i> , no tengo exámenes con tal, la evaluación es la suma de las actividades como reportes de lecturas, infografías, foros y reporte de la mesa de análisis, mapas conceptuales, investigación documental, un video de un tema específico, y un proyectito final. Ante la imposibilidad de ir a un laboratorio para la práctica que pidió, dejó unas actividades en casa como: tender la cama, preparar un sándwich y registrar tiempos y movimientos | Participan activamente de manera individual y cuando les lanzo una pregunta [Refiriéndose a la interacción con los estudiantes por medios digitales]. Para preguntar, deja de compartir pantalla y hace preguntas que los alumnos responden bien en general. Aprovecha un error para aclarar la situación pero no pone en evidencia al estudiante. Pregunta quién no ha participado y lanza nuevas preguntas relacionado el tema visto con otros ámbitos. Hay actividades individuales y colaborativas. Hay un foro de integración | Yo no le vi mucho sentido a hacer un examen, es obligarlos a que se aprendan de memoria algo. Explica la siguiente actividad y pregunta dudas | Presentaciones de <i>Power Point</i> , <i>Genially</i> y <i>Prezzi</i> , <i>Kahoot</i> Los recursos son presentaciones con explicaciones de elaboración propia. Archivos de Excel con ejercicios |

Intersección entre el elemento cultural de las literacidades digitales y la dimensión didáctica de la práctica docente. La respuesta marcada con color azul que da cuenta del cambio de pensamiento

Intersección entre el elemento comunicativo de las literacidades digitales y la dimensión didáctica de la práctica docente. Lo observado en la sesión sincrónica da cuenta de la forma de llevar a cabo la práctica docente remota por medio de herramientas digitales.

Intersección entre el elemento creativo de las literacidades digitales y la dimensión interpersonal de la práctica docente. Lo observado en el espacio de Moodle da cuenta de las literacidades digitales

5. HALLAZGOS. LITERACIDADES DIGITALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE REMOTA Y SU INCIDENCIA EN EL HABITUS DOCENTE

En este capítulo se presentan los hallazgos del análisis de las literacidades digitales emergentes durante la práctica docente remota de profesores de la Ibero Puebla que inciden en su habitus docente. El foco se puso en las modificaciones de su práctica docente, en la cual es más evidente la presencia de los elementos de las literacidades digitales como estructuras de pensamiento, percepción y evaluación (Bourdieu, 1999) a través de las cuales se articula el proceso de ajuste del habitus docente presencial ante el cambio a la práctica docente remota. En adelante, siempre que se mencionen las estructuras se estará haciendo referencia a las estructuras de pensamiento, percepción y evaluación.

En la primera sección se presenta a los profesores que participaron en esta investigación y se describen sus acciones para dar respuesta a las necesidades generadas durante su práctica docente remota.

En la segunda sección se describen las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de estos profesores que, indudablemente, se desarrollaron de diferente forma. Para fines de análisis se presentan de manera detallada a tres profesores. Primero, se describe al profesor que tuvo mayor desarrollo de sus literacidades digitales, posteriormente, se muestra otro profesor con un desarrollo medio de sus literacidades digitales y, después, un profesor con poco desarrollo de sus literacidades digitales. Siguiendo este orden se presenta al resto de los profesores con la finalidad de que en forma sintética se tenga un panorama general de todos los docentes.

En la tercera sección se describe la incidencia de las literacidades digitales en el habitus de los profesores, pues cada uno vivió de forma diferente el proceso de ajuste de su habitus docente presencial

5.1. Docentes que participaron en la investigación

De los doce docentes que participaron en esta investigación ocho son del género femenino (66.66%) y cuatro pertenecen al género masculino (33.33%). De acuerdo con los datos proporcionados por el Centro de Atención de Pagos y Servicios (CAPS) de la Ibero Puebla, durante 2020 laboraron 971 profesores, de los cuales 462 (47.58%) son de género femenino y 509 (52.42%) pertenecen al género masculino. Puede notarse que, en general, es muy similar el número de hombres y mujeres docentes en la Ibero Puebla. Esto no se refleja en los profesores que participaron en esta investigación pues claramente es mayor el número de mujeres que de hombres.

En relación con la edad de los docentes, uno (8.33%) tiene entre 36 y 40 años. Cinco (41.66%) tienen entre 41 y 50 años. Cuatro (33.33%) están en el rango de edad de 51 a 55 años y dos (16.66%) tienen más de 60 años. Estos porcentajes no se asemejan con los del total de profesores que laboraron durante 2020 en la Ibero Puebla, pues la mayoría (37.59%) tiene menos de 40 años y 31.10% tiene entre 41 y 50 años. Por otro lado, 10.19% está en el rango de edad de 51 a 55 años. De los profesores que participaron en esta investigación ninguno tiene entre 56 y 60 años, mientras que en el total de profesores este porcentaje es de 9.47%. Asimismo, el 13.18% del total de profesores tiene más de 60 años.

Por lo que respecta al máximo grado de estudios de los profesores, la mayoría, esto es, diez de doce (83.33%) tienen grado de maestría, lo cual concuerda con los datos proporcionados por el CAPS, ya que del total de docentes que laboraron durante 2020 la mayoría cuenta con dicho grado académico.

En cuanto a los años de experiencia docente, la experiencia mínima es de tres años y hay tres profesores que tienen 30 años o más en la docencia. En los datos proporcionados por el CAPS no se encontró información del total de profesores para comparar estos datos.

Nueve de los 12 docentes consideró que la universidad respondió de forma pertinente ante la contingencia. Además, reconocen los esfuerzos que la Ibero Puebla hizo en materia de formación docente y acceso a herramientas tecnológicas.

“Creo yo que la universidad ya estaba haciendo muchos esfuerzos que no habíamos escuchado, todos deberíamos haber tenido que saber usar perfectamente una plataforma, pero no hacíamos caso” (Lucía-2-1).

Por otro lado, tres de los profesores consideraron que la universidad entorpeció el paso de lo presencial a lo digital. Ellos argumentan que no todas las asignaturas se pueden impartir de la misma forma, y consideraron la plantilla como una especie de ‘camisa de fuerza’ que implica un llenado tedioso.

“En la universidad creen que se pueden impartir todas las asignaturas de la misma forma y te quieren encasillar en una forma que no se presta para mi clase, no todas las clases son iguales” (Enrique-1-1).

Su manejo de la plataforma institucional

Todos los docentes que participaron en esta investigación habían tomado cursos para manejar la plataforma Moodle antes de la pandemia. Los 12 profesores utilizaron la plantilla precargada. Nueve profesores actualizaron su syllabus de acuerdo con los requerimientos especificados, sobre todo, con la planeación de las actividades a realizarse de forma sincrónica con apoyo del docente y los recursos y actividades que los estudiantes pueden llevar a cabo sin la presencia del profesor. Esta actualización es importante porque desde las estrategias implementadas por la universidad, el syllabus se ve como una herramienta que guía el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Por otro lado, tres docentes utilizaron el mismo formato de syllabus que en su curso presencial.

Adicionalmente, cuatro de los nueve profesores además de llenar la plantilla con todas las especificaciones cambiaron las imágenes predeterminadas por otras relacionadas con sus asignaturas. Utilizaron otros recursos de Moodle como páginas, etiquetas, direcciones URL y consultas. Esto muestra que hay profesores que tienen más conocimiento del manejo de la

herramienta y los recursos que pueden ofrecer a sus estudiantes, lo cual ayuda a personalizar los elementos de su espacio sin dejar de seguir los lineamientos de la universidad.

Cuatro de los nueve docentes siguieron la sugerencia de impartir solo una sesión sincrónica, esto implica que hubo una planeación que incluye recursos y actividades colocados en Moodle para que los estudiantes puedan aprender de forma independiente y, eventualmente, logren un aprendizaje autónomo.

Sin embargo, algunos profesores percibieron que los alumnos tienen resistencias para aprender por su cuenta.

“Yo inicié dando solo una sesión en Teams, pero después de la primera evaluación, los alumnos me dijeron que les hacía falta más explicación, por eso, en acuerdo con ellos, terminé dando las dos sesiones en Teams” (Enrique-1-1).

El sentido de la recomendación de la universidad sobre tener de forma sincrónica solo una de las dos sesiones semanales fue fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes, así como promover que docentes y alumnos no estén tanto tiempo frente a la computadora.

Nueve de los 12 profesores estuvieron de acuerdo con la no obligatoriedad de encender la cámara por parte de los estudiantes, porque en la institución se sugirió que el uso de cámaras para ellos fuera opcional.

“El no obligarlos a encender su cámara está bien. Es respetar su privacidad y no invadir su entorno” (Teresa-5-1).

Sin embargo, cuatro profesores manifestaron cierta inconformidad, pues consideraron que tanto estudiantes como docentes deberían tener encendidas sus cámaras, aunque mostraron preocupación porque los estudiantes podían grabar la clase.

“No me da confianza que cualquier alumno mal intencionado te graba y ya están tus gestos en la red” (Marcela-3-1).

La frase anterior está relacionada con la inquietud de la profesora por la generación de memes y videos de corta duración que circulan en las redes sociales como *TikTok*, y que son elaborados a partir de la captura de pantalla o de la grabación de las sesiones cuando los profesores llevan a cabo su docencia remota de forma sincrónica. Todos los profesores solicitaron a sus estudiantes encender sus cámaras, pero dieron la opción de no hacerlo si así lo preferían o si su conexión a Internet era inestable.

En relación con la plataforma digital para llevar a cabo las sesiones sincrónicas, uno de los profesores prefirió pagar su membresía en Zoom, pues es una plataforma que ya conoce y le permitió tener sesiones con mayor tiempo de duración que la versión gratuita.

El interés de los docentes por formarse permitió que algunos de ellos estuvieran más preparados que otros para enfrentar el paso obligado de la práctica docente presencial a la práctica docente remota. Hasta antes de la pandemia, en la Ibero Puebla no era obligatorio que los docentes utilizaran las herramientas digitales como apoyo a su práctica docente, sin embargo, para quienes ya estaban familiarizados con su uso, el cambio hacia lo digital fue menos pesado.

“Yo empecé a migrar y fui pasando algo [A Moodle]. Nada más como que le di continuidad cuando tuvimos que migrar hacia lo digital” (Valentín-3-1).

Para ocho de los docentes pasar de la docencia presencial a la docencia remota no implicó un esfuerzo tan demandante al menos en lo relacionado con el uso de herramientas tecnológicas, pues ellos ya estaban incluyendo en su práctica docente, por decisión propia, las herramientas digitales que la institución puso a su alcance.

En lo que se refiere a la incorporación didáctica de las herramientas digitales en la práctica docente, los 12 profesores consideraron que las TIC son un apoyo para el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, sin embargo, solo cuatro de ellos diseñaron actividades para orientar a sus alumnos para que aprendan de forma independiente. Este hecho se asemeja con lo reportado por Rolando et al. (2020) quienes concluyeron que hay profesores que

consideran que las TIC ayudan a la formación de alumnos como personas capaces de dirigir su aprendizaje, pero como docentes, no tienen los recursos para acompañar ese aprendizaje.

5.2. Literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota

Desde el objeto de estudio, las literacidades digitales son las estructuras de pensamiento, percepción y evaluación que se muestran a través de las acciones de organización, relación y toma de decisiones de los docentes para transitar de una práctica docente presencial a una digital, por ello, las literacidades digitales son el elemento clave que articula la movilización de un habitus docente presencial a uno digital

5.2.1. Literacidades digitales en la práctica docente de Valentín.

Él es uno de los profesores que desarrolló más las literacidades digitales en su práctica docente remota. Se encuentra en el rango de edad de 46 a 50 años, tiene grado de maestría y cuenta con 10 años de experiencia docente. Su profesión de ingeniero, así como su edad y la asignatura que imparte le permiten estar en contacto con la tecnología, incluso, desde antes de la pandemia ya tenía la intención hacer su curso virtual y estaba trabajando en ello.

Valentín pide a sus estudiantes síntesis de artículos en inglés y sube en su aula de Moodle recursos para que sus alumnos lleven a cabo actividades de aprendizaje utilizando esos recursos. Las actividades que diseñó tienen indicaciones para realizar la síntesis de los artículos, el formato de entrega y la rúbrica de evaluación.

En la Ibero Puebla él tomó el curso para adaptar su syllabus con las especificaciones necesarias para que sea útil a los estudiantes que cursan las asignaturas de forma remota. Afirma que la universidad actuó acorde con las necesidades de los profesores en cuanto a que proporcionó herramientas tecnológicas adecuadas y la formación necesaria para utilizarlas, lo cual le ayudó a sentirse cómodo en esta transición de lo presencial a lo digital.

Por otro lado, considera que las herramientas tecnológicas han sido útiles en su labor docente porque le permiten acercar los recursos necesarios a sus estudiantes, así como poner a su alcance las actividades a desarrollar, de forma que el paso a lo digital lo obligó a prepararse de forma intensa para utilizar las tecnologías y crear un ambiente de trabajo donde se promueva el aprendizaje. Para él, en la práctica docente remota el profesor tiene un rol importante, pero no en cuanto a ser el poseedor del conocimiento, sino en lo relacionado con tener una actitud de indagación que fomente el aprendizaje y el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

El momento de incertidumbre que vivió a partir de marzo 2020 implicó para Valentín el compromiso por sacar adelante su asignatura. Hizo cambios en su planeación docente para adaptarse a lo digital. Para él, este cambio llegó para quedarse y no habrá un retroceso, sino una modificación de la labor docente ante las nuevas experiencias generadas durante la pandemia.

Adicionalmente, él tiene claridad en el aspecto relacionado con las diferencias que percibe entre la docencia presencial y la remota y reconoce la importancia de romper paradigmas. Asimismo, resaltó que en la docencia remota cobra mayor importancia el papel del profesor como orientador, pues la inclusión de tecnología permite que los alumnos tengan acceso a información de diversas fuentes y es la experiencia del profesor la que ha de acompañar a los estudiantes en el proceso de selección y uso de la información para transformarla en conocimiento.

Valentín utiliza computadora de escritorio y Laptop para sus sesiones; aprendió a utilizarlas cuando era estudiante, ya que en su trabajo como becario dentro de la institución donde se formó requería conocer el uso de Microsoft Office y herramientas de diseño. Posteriormente, tomó cursos relacionados con la búsqueda de información teniendo como apoyo los recursos que ofrece la biblioteca de la Ibero Puebla.

De acuerdo con las estrategias de la universidad, él utilizó la plantilla precargada y cubrió los requisitos en ella planteados. Esto es, su syllabus está actualizado con el

cronograma que indica fechas establecidas de entrega y evaluación, la especificación de los recursos a utilizar y de las actividades a realizar en cada uno de los temas de su asignatura. Si bien esto es importante también en lo presencial, en la docencia remota cobra relevancia porque contribuye a la autoorganización y al aprendizaje autónomo de los estudiantes. En Moodle diseñó actividades colaborativas que promueven el diálogo entre los alumnos, así como un foro de integración al inicio del curso.

Valentín domina la plataforma Teams, utiliza los recursos que ésta ofrece para interactuar con sus estudiantes, por ejemplo: compartir pantalla y permitir que los estudiantes compartan la suya. Para intervenir sus alumnos levantan la mano ya sea frente a la cámara o con el icono correspondiente y él modera sus intervenciones, además, interactúan mediante el chat. Utiliza software especializado en su área de trabajo y recomienda su aprendizaje porque en el ámbito profesional su uso no es tan frecuente y eso puede darles a sus alumnos oportunidades de trabajo.

Para evaluar a sus estudiantes recurrió a una amplia variedad de productos de aprendizaje como son: reportes de lectura, infografías, reportes de mesa de análisis, mapas conceptuales, videos y un proyecto final.

Él pidió a sus estudiantes encender su cámara durante las sesiones de Teams. Estuvo atento a sus reacciones en relación con la comprensión del tema expuesto. Hizo preguntas e intercambió opiniones alrededor de una de sus experiencias profesionales relacionada con el tema.

Por otro lado, Valentín solo tuvo comunicación con su coordinador a través del correo electrónico al inicio del semestre. En su clase hubo un ambiente de camaradería y no se presentó ningún conflicto con sus estudiantes al interactuar por medios digitales. Él lo atribuye al semestre avanzado en el que están sus estudiantes y al interés que despierta su asignatura.

En cuanto al uso de recursos digitales, él utiliza presentaciones de Power Point, *Genially*, y *Prezi* (programas para realizar presentaciones interactivas). Usa también *Kahoot* (herramienta para repasar conceptos principalmente por medio de preguntas tipo Test). Las presentaciones están diseñadas con esquemas que promueven la comprensión y permiten la interacción entre los estudiantes, por lo que no solo las utiliza para agilizar la transmisión de información. Adicionalmente, ante la imposibilidad de asistir de forma presencial a un laboratorio para realizar una práctica relacionada con el tema sobre tiempos y movimientos pidió a sus estudiantes realizar labores cotidianas en su casa y llevar los registros de estos procedimientos.

En sus redes sociales comparte solo contenidos educativos y alguno que otro chiste que generalmente es para sus alumnos.

En Internet revisa páginas que son confiables y puedan contener información de interés para sus estudiantes. Les proporciona recursos como páginas con información proveniente del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Valentín identificó la necesidad de salir de la zona de confort en que desempeñaba su labor docente para prepararse intensamente y afrontar los desafíos que conlleva la práctica docente remota. Manifestó la necesidad de romper con el paradigma de que es lo mismo lo presencial y lo digital. Asimismo, identifica diferencias, ventajas y desventajas entre ambas modalidades, pero afirma que el cambio hacia lo digital es ya una tendencia que muy difícilmente se revertirá. Él hizo hincapié en que su actitud positiva hacia la tecnología digital le ayudó a integrarla en su práctica docente y le permitió tener acceso a otros recursos, así como diseñar actividades nuevas para sus estudiantes.

Antes de la pandemia, él ya había empezado a utilizar herramientas digitales en su asignatura, por lo que solo le dio continuidad. Considera que el home office le permite organizar mejor sus horarios y trabajar de forma más productiva. Se siente cómodo interactuando por medio de las herramientas digitales institucionales. Valentín aseveró que le costó trabajo pensar en actividades que pudieran realizarse por medios digitales y que

mantuvieran interesados a sus alumnos, pues él considera que esto es vital para que el alumno aprenda.

Tabla 7. Literacidades digitales de Valentín

| | |
|--|---|
| <p>Literacidades digitales antes de la pandemia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba plataformas digitales y aplicaba estrategias de búsqueda de información. • Utilizaba recursos digitales como Power Point y Prezi. • Navegaba con facilidad en la red. • Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. |
| <p>Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Intensificó el uso de plataformas digitales enriqueciendo con otros programas como Kahoot y Genially. • Identificó las diferencias entre la docencia presencial y la digital. • Amplió los recursos para consulta digital. • Aumentó las actividades colaborativas en las plataformas. • Diseñó actividades para sesiones sin docente. • Utilizó diversos medios de evaluación digital. • Prefiere el home office. Le gustaría impartir su clase de forma remota siempre. |
| <p>Principales cambios.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sincrónica y asincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales. • Aprovechó el potencial tecnológico para ampliar los recursos utilizados en su asignatura. • Mejoró el diseño de actividades con y sin docente utilizando recursos tecnológicos. • Diversificó sus formas de evaluación. • Usó la tecnología para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. |

El componente cultural de las literacidades digitales de Valentín se expresa en su manejo de la tecnología y el conocimiento del idioma inglés, lo cual le permite estar inmerso en diversos contextos que posibilitan nuevas formas de ver el mundo y ampliar el pensamiento (Belshaw, 2014). Se relacionó con la dimensión personal de su práctica docente

porque aquí intervienen sus cualidades, características y dificultades que están vinculadas con su vida profesional, y se relacionó con la dimensión institucional puesto que él ejerce su docencia dentro de las normativas y su sentido de pertenencia a la institución (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El elemento cognitivo de sus literacidades digitales se manifiesta en que sabe interactuar con dispositivos digitales, plataformas o software (Belshaw, 2014) y prepararse para el manejo de herramientas digitales fue una decisión personal. Valentín asumió las disposiciones institucionales y supo cómo utilizar las plataformas interactivas sincrónicas y asincrónicas en su docencia remota para promover el aprendizaje de sus estudiantes, por eso el elemento cognitivo de sus literacidades digitales se relacionó con las dimensiones personal, institucional y didáctica de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El elemento constructivo de sus literacidades digitales se expresa en la forma de utilizar las herramientas digitales para el diseño de actividades valiosas para su asignatura a partir de elementos encontrados en la red (Belshaw, 2014). Valentín evidenció los conocimientos de su disciplina a través del diseño de sus actividades y los recursos que utilizó. Adicionalmente, desarrolló la capacidad de producir conocimiento disciplinar, lo cual, de acuerdo con Montes y López (2017) es señal de que se tiene literacidad, y esto, es una cualidad personal. Él utilizó presentaciones no solo para agilizar sus clases, sino que las diseñó como recursos para promover la comprensión y el análisis de los temas de su asignatura, así como la solución de problemas (Litwin, 2004). En este sentido, se fortaleció la dimensión didáctica de su práctica docente remota. En su forma de evaluar exploró otras alternativas lo cual, de acuerdo con Blázquez et al. (2017) contribuye a que los procesos de acreditación en la docencia remota sean flexibles y se realicen de diferentes formas sin demeritar la calidad. Por todo esto, el elemento constructivo de las literacidades digitales se relacionó con las dimensiones personal y didáctica de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El elemento comunicativo de las literacidades digitales de Valentín se manifiesta en su capacidad para crear un ambiente propicio de trabajo a través del sistema de relaciones que se generan en sus sesiones. La buena comunicación con sus estudiantes implica que conoce,

entiende y aplica las normas y protocolos para comunicarse en redes sociales y plataformas digitales (Belshaw, 2014). Asimismo, involucra también la apropiación de conocimientos y habilidades necesarios para transmitir información mediante la voz, mensajes de texto, fotos y videollamadas (Ramírez y Casillas, 2014). Adicionalmente, no tiene resistencias para incorporar la tecnología en el aula a pesar de que el desarrollo de recursos y el diseño de actividades exige mucho de su tiempo e implica un fuerte compromiso con su docencia. Él tiene la cualidad de generar intercambios de opinión alrededor de los contenidos de su asignatura, lo que es relevante para el aprendizaje y, de acuerdo con Granero et al. (2021) el estilo interpersonal del docente contribuye al desarrollo de la competencia académica de los estudiantes, por eso, el elemento comunicativo de sus literacidades digitales se relacionó con las dimensiones interpersonal y didáctica de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Los elementos de las literacidades digitales que menos expresa Valentín son el de confianza y el crítico. Esto no quiere decir que no estén presentes en su práctica docente, sino que hay algunos elementos de las literacidades digitales que están más desarrollados que otros (Belshaw, 2014).

5.2.2. Literacidades digitales en la práctica docente de Lorena.

Ella es una de las profesoras que desarrolló menos literacidades digitales que Valentín. Su rango de edad está entre 51 y 55 años, tiene grado académico de doctora y cuenta con 30 años de experiencia docente. Su profesión de abogada, así como la asignatura que imparte no le habían requerido hasta antes de la pandemia mucho uso de la tecnología digital durante su práctica docente.

Lorena utiliza ejemplos de la vida cotidiana para abordar los temas de su asignatura, a su vez, pide ejemplos de este tipo a sus estudiantes y los relaciona con otros temas. Sube a su aula de Moodle presentaciones de Power Point y elabora algunas tareas que sus estudiantes deben realizar. Las tareas tienen indicaciones y formato de entrega.

En la Ibero Puebla ella tomó el curso para adaptar su syllabus a la docencia remota. Afirma que la universidad favoreció proceso de cambio hacia lo digital, ya que le proporcionó las herramientas tecnológicas para llevar a cabo su labor docente y se preocupó por formar a sus profesores, aunque asevera también que se tomaron decisiones unilaterales.

Lorena aprendió de forma rápida el uso de la herramienta tecnológica Teams. Afirma que el paso hacia lo digital es una tendencia que ya no tiene marcha atrás aun cuando se regrese a lo presencial y se siente cada vez más cómoda interactuando en entornos digitales. Para ella, el rol de profesor en la docencia remota es similar al rol que se lleva a cabo en la docencia presencial. Considera que la sociedad pide y exige mucho a los docentes, sin embargo, lo que éstos están dispuestos a ofrecer depende mucho del docente que cada cual quiera ser. Ella muchas veces ha suplido las carencias afectivas de sus estudiantes porque los temas que se abordan en su asignatura provocan ciertas reacciones entre ellos y la buscan después de clase, ya sea para hacerle una consulta profesional o para comentarle sus experiencias en algún caso particular, de forma que los acompañó durante algunos procesos personales que posteriormente incidieron en sus familias.

Para aprender a utilizar una computadora (y por extensión el *Ipad*) ella tomó cursos formales, así lo hizo también para aprender a manejar la plataforma Teams. Aprendió a utilizar las herramientas digitales por necesidad, ya que, para ella, quien no sepa utilizarlas cae en el analfabetismo digital. Lorena tomó cursos antes de la pandemia por lo que el cambio hacia lo digital se le facilitó, aunque no tanto como ella hubiera querido.

Ella utilizó la plantilla precargada que la universidad planteó como estrategia para la docencia remota. Su syllabus tiene el cronograma, pero no se distinguen claramente los recursos a utilizar para realizar las actividades que tiene diseñadas. A ella inicialmente le costó trabajo subir el material a la plataforma, pues el llenado de la platilla en Moodle no le resultó amigable, además, le pareció tedioso, confuso y repetitivo.

Para interactuar con sus estudiantes ella utiliza Teams. Sus alumnos encienden su cámara para intervenir y la cierran cuando concluye su participación.

Ella modificó la forma de evaluar a sus estudiantes, pero lo hizo debido a una imposición que se dio durante el trabajo en academias. Evaluó mediante cuestionarios en Moodle que fungen como exámenes parciales, una presentación y una reflexión final. Las preguntas en los cuestionarios son de opción múltiple, relación entre columnas y falso-verdadero.

Lorena pidió a sus alumnos encender su cámara de *Teams*, solo ella y dos de sus alumnos la mantuvieron encendida durante toda la sesión.

Su jefe estuvo atento a sus correos electrónicos, por lo cual ella considera que tiene buena comunicación con él. No obstante, tuvo solo dos reuniones con sus colegas. A sus estudiantes se dirigió de forma jovial y respetuosa y, aunque no ha tenido ningún conflicto en la interacción por medios digitales, le urge regresar a lo presencial porque le hace falta el contacto con sus alumnos. Se comunicó con ellos por medio del correo institucional y mediante la plataforma Moodle. Adicionalmente, respondió a sus estudiantes por medio del WhatsApp. Reconoció la mala fama con que cuentan los abogados, pero le hizo ver a sus alumnos el tipo de institución de donde van a egresar y los valores que se fomentan en ella.

Como recurso digital Lorena utiliza presentaciones de Power Point. Hace pausas para hacer preguntas y sus alumnos frecuentemente interrumpen para hacer algún cuestionamiento. Ella responde alentándolos para que sigan preguntando. Sus presentaciones le ayudan a agilizar la presentación de la información. Ella hizo un video muy largo que no pudo colocar en Moodle, por lo que tuvo que subirlo a YouTube y eso no le gustó, subir videos en una plataforma pública le generó mucha desconfianza porque afirma que cualquier persona puede ver el contenido.

Ella no utiliza redes sociales porque no le gustan y no le interesan. Considera que la interacción es muy agresiva, lo que hace que las personas estén expuestas. Afirma que hay experiencias mediáticas que evidencian el maltrato hacia las personas. En este sentido, hace lo posible para concientizar a sus estudiantes y familiares sobre la forma en que las redes

sociales pueden llegar a afectar a las personas cuando se utilizan para criticar y destruir. Para ella es importante utilizarlas para acercarse a las personas con las que no se puede tener contacto directo sobre todo en la época de pandemia. A Lorena le ha costado trabajo aprender a navegar en Internet y saber separar la información que es relevante para su asignatura.

Para ella no todo lo que hay en Internet es valioso. Considera que hay mucho plagio y frecuentemente se encuentra con artículos que están dentro de revistas arbitradas que no tienen la calidad suficiente para citarlos en un trabajo de investigación. Proporciona a sus alumnos información que proviene de una institución seria como el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Lorena considera que una de las ventajas de la docencia remota es que avanza más rápido en los temas de su asignatura porque hay menos preguntas de los estudiantes. Afirma que la Ibero Puebla ofreció asignaturas presenciales a los estudiantes por lo que a la brevedad se tiene que regresar a lo presencial.

Antes de la pandemia ella tomó cursos sobre el manejo de plataformas digitales, pero las utilizaba poco. En Internet, a pesar de que este proceso se le dificultaba, identificaba información relevante para su asignatura y la compartía con sus alumnos.

Tabla 8. Literacidades digitales de Lorena

| | |
|--|--|
| <p>Literacidades digitales antes de la pandemia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba poco las plataformas digitales • Utilizaba recursos digitales como Power Point. • Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. |
| <p>Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizó más las plataformas digitales. • Amplió los recursos para consulta digital. • Utilizó diversos medios de evaluación digital. |
| <p>Principales cambios.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales. • Mejoró los recursos utilizados en su asignatura. • Diversificó sus formas de evaluación. |

El elemento cognitivo de las literacidades digitales de Lorena se expresa en que sabe interactuar medianamente con dispositivos y plataformas digitales (Belshaw, 2014). Ella, por decisión propia, se preparó para el manejo de plataformas digitales y asumió las disposiciones institucionales para utilizarlas. No obstante, el syllabus colocado en la plataforma Moodle es casi el mismo que Lorena utilizó en su docencia presencial. Adicionalmente, en el tipo de preguntas de sus cuestionarios no se evalúa la comprensión de conocimientos o la ejecución de tareas, y suponen que es posible separar el aprendizaje en pequeñas partes (Tirado et al. 2016). Aun así, el elemento cognitivo de las literacidades digitales se relacionó con las dimensiones personal e institucional de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El elemento comunicativo de sus literacidades digitales se manifiesta en su capacidad para crear un ambiente propicio para el aprendizaje a través de su forma de relacionarse y comunicarse. Esto implica que entiende y aplica las normas y protocolos en los entornos digitales (Belshaw, 2014). La comunicación se dio por medio de las herramientas proporcionadas por la institución dentro del contexto de su asignatura y contribuyó al aprendizaje de sus estudiantes puesto que ella atendió las dudas y preguntas de sus alumnos, sin embargo, como lo mencionan Viñals y Cuenca (2016) el rol docente no se potencializó utilizando herramientas digitales, pues quien posee el conocimiento sigue siendo la profesora. Lorena pudo identificar algunas de las necesidades emocionales de sus estudiantes, lo cual, de acuerdo con Barba (2012) tiene incidencia en el aprendizaje porque a través de su forma de ser y actuar ella influye en las ideas y actitudes que se forman sus estudiantes, ya que esta interacción los provee de conocimientos de la asignatura y habilidades que pueden manifestarse en valores éticos y morales útiles para responder a las demandas de la sociedad (Cantú-Martínez, 2018). Por todo esto, el elemento comunicativo de sus literacidades digitales se relacionó con las dimensiones interpersonal, institucional, didáctica y valoral de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Los elementos de las literacidades digitales que menos expresa Lorena son el cultural, el de confianza y el crítico, lo cual no significa que no estén presentes en su práctica docente, sino que implica que algunos elementos de las literacidades digitales están más desarrollados que otros (Belshaw, 2014).

5.2.3. Literacidades digitales en la práctica docente de Pedro

Él es uno de los profesores que tuvo un desarrollo mínimo de sus literacidades digitales en su práctica docente remota. Tiene más de 60 años y cuenta con 26 años de experiencia docente. Tiene grado de maestría e imparte asignaturas relacionadas con la economía que, antes de la pandemia, no le habían requerido mucho uso de la tecnología digital.

Pedro sube a su aula de Moodle recursos digitales y algunas actividades para abordar los temas de su asignatura y da las indicaciones para realizarlas en la sesión de Teams.

En la Ibero Puebla él tomó cursos sobre las plataformas digitales, pero considera que su mayor aprendizaje fue con base en la prueba y el error. Utiliza computadora y laptop para manejar la paquetería de Microsoft Office.

Para él, el mayor reto en la docencia remota es manejar medianamente la plataforma y señala que, aun cuando regrese a lo presencial, continuará utilizando lo que aprendió, pues ve las ventajas de incorporar las tecnologías en el aula. Pedro considera que la Ibero Puebla hizo un esfuerzo importante para apoyar a los profesores en esta modificación. Afirma que a partir de la pandemia surgió un fenómeno social que obligó a la humanidad a dar un salto tecnológico, ya que millones de personas no utilizaban computadoras y la situación los obligó a manejarlas para continuar con sus estudios y no perder el contacto con familiares y amigos. Él considera que el principal rol del profesor en la docencia remota es no dejar de ser el guía del grupo y quien marca las pautas y líneas generales de trabajo, pero dando más oportunidad al estudiante de participar en su proceso de aprendizaje.

Pedro utilizó la plantilla precargada, aunque no llenó todos los apartados especificados en ella y su syllabus, no contiene todos los requisitos que se requieren para impartir un curso en línea. Maneja medianamente la plataforma Teams, la usa principalmente para compartir su pantalla con los estudiantes.

Para evaluar a sus alumnos él utilizó los cuestionarios de Moodle que son elaborados de forma departamental por todos los profesores que imparten la asignatura.

En la sesión de Teams Pedro no encendió su cámara y sus alumnos tampoco lo hicieron. Mencionó que le gustaría que alguno de sus estudiantes pudiera compartir su tarea, pero no supo cómo cederles el control de la pantalla.

Para él la comunicación por correo electrónico fue insustituible, pues le permitió extenderse en sus mensajes y dejar constancia de lo que dijo, lo cual evitó malentendidos con sus colegas y estudiantes. Con los profesores que forman su academia él se comunicó por Teams lo cual le permitió sentirse más confiado interactuando por medios digitales.

En cuanto al uso de recursos digitales, Pedro utiliza archivos de Word elaborados por él, páginas digitalizadas de libros, enlaces a páginas web y videos de YouTube que provienen de economistas reconocidos. Utiliza artículos de las bases de datos EBSCO para que sus estudiantes los consulten. Sube a Moodle presentaciones de Power Point y las comparte con sus estudiantes. Hace pausas para hacer preguntas a sus alumnos y les pide que lean algunas partes de la presentación.

Pedro lee medianamente en inglés y no utiliza Facebook porque no le interesa tener contacto con las personas por este medio ni compartir cosas que considera irrelevantes. Utiliza WhatsApp para comunicarse con amigos y familiares.

Antes de la pandemia su espacio en Moodle era solo una especie de repositorio de documentos con cuestionarios elaborados de forma departamental.

Tabla 9. Literacidades digitales de Pedro.

| | |
|---|--|
| Literacidades digitales antes de la pandemia. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba poco las plataformas digitales • Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. • Se sentía incómodo comunicándose por medios digitales. |
| Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizó más las plataformas digitales. • Intensificó el uso del correo electrónico. • Ganó confianza en la comunicación por medios digitales. |
| Principales cambios. | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales • Mejoró los recursos utilizados en su asignatura para adaptarlos a lo digital. |

El elemento cognitivo de sus literacidades digitales se expresa en que sabe interactuar medianamente con las plataformas digitales (Belshaw, 2014). Aprendió a utilizarlas dentro de los lineamientos y con los recursos proporcionados por la universidad. Colocó recursos en la plataforma, algunos de los cuales fueron elaborado por él y diseñó algunas actividades para impartir su docencia remota. Asimismo, grabar sus sesiones sincrónicas le permitió darse cuenta de la necesidad de cambiar el material que siempre había utilizado para adaptarlo a los medios digitales, incluso, se planteó la posibilidad de aprender a hacer videos y tiene la inquietud de idear cómo, a partir de lo que se encuentra en la red, se pueden crear nuevas cosas, por eso, el elemento cognitivo de las literacidades digitales de Pedro se relacionó con las dimensiones, institucional, personal y didáctica de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El componente comunicativo de las literacidades digitales de Pedro se manifiesta en su capacidad para comunicarse con sus colegas y estudiantes por medio del correo electrónico, lo cual implica que conoce las normas y protocolos para la comunicación por medios digitales (Belshaw, 2014). Utilizó los medios ofrecidos por la institución, la comunicación por Teams le permitió abundar en las explicaciones de los temas abordados, por eso, el elemento

comunicativo de sus literacidades digitales se relacionó con las dimensiones institucional y didáctica de su práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

5.2.4. Literacidades digitales en la práctica docente de Enrique, Teresa, Sara, Irma, Lucía, Jaime, Marcela, Ilse y Amalia.

Las diferentes expresiones de las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de Valentín, Lorena y Pedro muestran que hay personas que han desarrollado más literacidades digitales que otras y que las literacidades están relacionadas con la experiencia en el uso de herramientas tecnológicas digitales (Belshaw, 2014).

Adicionalmente, los diferentes elementos de las literacidades digitales que emergieron en la práctica docente remota de Valentín, Lorena y Pedro dan cuenta de que las literacidades digitales están conformadas por ciertos elementos básicos entre los cuales ninguno es objetivamente más importante que otro y, en determinadas situaciones, unos se presentan con más fuerza que los demás (Belshaw, 2014). Asimismo, Valentín, Lorena y Pedro ejercieron su práctica docente remota en los diferentes contextos de sus departamentos académicos. Los temas abordados en sus asignaturas, así como el manejo previo de plataformas digitales, implicaron diferentes problemas que debían solucionar durante su práctica docente remota, lo cual es evidencia de que las literacidades digitales dependen del contexto en que se desenvuelven las personas y de las necesidades a resolver (Belshaw, 2014).

Por estas razones, los nueve profesores restantes que participaron en esta investigación se agruparon en tres bloques de acuerdo con las literacidades digitales que desarrollaron e incorporaron en su práctica docente remota y los cambios que se observaron en dicha práctica.

Tabla 10. Literacidades digitales de los profesores con más cambios en su práctica docente remota

| | Enrique | Teresa |
|---|---|--|
| Literacidades digitales antes de la pandemia. | <ul style="list-style-type: none"> Habituado a los espacios digitales. Usaba herramientas para elaborar recursos digitales. Cómodo comunicándose por medios digitales. Navegaba con facilidad en la red. Se actualizaba de manera autónoma Seleccionaba información digital relevante para su asignatura | <ul style="list-style-type: none"> Usaba plataformas digitales y redes sociales. Se comunicaba en inglés y francés. Tomó cursos para el manejo de plataformas. Autoaprendizaje por medio de videos de YouTube. Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. |
| Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020. | <ul style="list-style-type: none"> Intensificaron el uso de plataformas digitales Identificaron las diferencias entre la docencia presencial y la digital. Utilizaron recursos de otros autores y les dieron el crédito correspondiente. Cómodos interactuando por medios digitales. No tienen problema en continuar impartiendo su asignatura de forma remota. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Creó recursos y diseñó actividades para la no presencialidad. Reflexionó sobre las prácticas y el comportamiento en la red. . | <ul style="list-style-type: none"> Diseñó actividades colaborativas por medio de los grupos de Moodle y los canales de Teams. |
| Principales cambios. | <ul style="list-style-type: none"> Interacción sincrónica y asincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales. Aprovecharon el potencial tecnológico para ampliar los recursos utilizados en su asignatura. Mejoraron el diseño de actividades con y sin docente utilizando recursos tecnológicos. Diversificaron sus formas de evaluación. Usaron la tecnología para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. | |

Las literacidades digitales que desarrollaron Enrique y Teresa estando inmersos en los ambientes digitales contribuyeron a ampliar los recursos que utilizaron para abordar los contenidos de sus asignaturas, les permitió mejorar el diseño de actividades y planear actividades de aprendizaje donde se aprovecha el potencial de las herramientas tecnológicas para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

A continuación, se presentan las literacidades digitales de los profesores que tuvieron menos cambios en su práctica docente remota.

Tabla 11. Literacidades digitales de los profesores con menos cambios en su práctica docente remota.

| | Sara | Irma | Lucía | Jaime |
|---|---|--|--|--|
| Literacidades digitales antes de la pandemia. | <ul style="list-style-type: none"> • Navegaban con facilidad en la red • Seleccionaban información digital relevante para su asignatura | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Habituada a las plataformas digitales. • Utilizaba recursos digitales como videotutoriales • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos y de manera autodidacta. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba poco las plataformas digitales. • Utilizaba recursos existentes en la red. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba poco las plataformas digitales • Utilizaba recursos existentes en la red. • Consultaba bibliotecas digitales. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba poco las plataformas digitales. • Usaba redes sociales. • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos y de manera autodidacta. |
| Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020. | <ul style="list-style-type: none"> • Intensificaron el uso de plataformas digitales • Desean el regreso a la presencialidad por diversas causas: debido al software que utiliza, por el contacto con sus estudiantes y por los temas que se abordan en su asignatura. • Tuvieron buena comunicación por medio digitales. • Ampliaron los recursos para consulta digital. • Diseñaron actividades individuales y colaborativas. | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Interactuó en diferentes contextos digitales • Reflexionó sobre prácticas y comportamiento en la red. | <ul style="list-style-type: none"> • Interactuó en diferentes contextos digitales • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos y de manera autodidacta • Uso plataformas para compartir aprendizajes con la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos y de manera autodidacta • Usó redes sociales para compartir eventos de interés. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificó las diferencias entre la docencia presencial y la digital. • Se sintió incómodo impartiendo su clase por medios digitales. |
| Principales cambios | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sincrónica y asincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales. • Aprovecharon el potencial tecnológico para ampliar los recursos utilizados en su asignatura. • Mejoraron el diseño de actividades con y sin docente utilizando recursos tecnológicos. • Diversificaron sus formas de evaluación. | | | |

Las literacidades digitales desarrolladas por Sara, Irma, Lucía y Jaime muestran que, aun cuando los profesores hicieron su planeación para promover la capacidad del estudiante para aprender de forma autónoma y autorregulada con el uso de la TIC, muchas veces las actividades en la práctica terminan siendo mayormente comunicativas y muchas veces no implican un proceso real de colaboración y aprendizaje autónomo (Coll et al., 2008).

Enseguida se presentan las literacidades digitales de los profesores que tuvieron cambios mínimos en su práctica docente remota.

Tabla 12. Literacidades digitales de los profesores con cambios mínimos en su práctica docente remota

| | Marcela | Ilse | Amalia |
|---|---|---|--|
| Literacidades digitales antes de la pandemia. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaban poco las plataformas digitales. | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Navegaba con dificultad en Internet. • Usaba poco las redes sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Usaba redes sociales. • Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos y de manera autodidacta. | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos. • No usaba las redes sociales. • Seleccionaba información digital relevante para su asignatura. |
| Literacidades digitales marzo-diciembre de 2020. | <ul style="list-style-type: none"> • Quieren regresar a la presencialidad • Se sienten incómodos con la interacción por medios digitales | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendió el uso de plataformas tomando cursos. • Utilizaba una tableta digital. • No confía en la exposición personal en las redes. • Utilizaba como recursos páginas digitalizadas de libros. | <ul style="list-style-type: none"> • Intensificó el uso de plataformas digitales. • Generó grupos en los canales de Teams. | <ul style="list-style-type: none"> • Modificó algunos recursos (presentaciones). • Cuestionó la veracidad de la información que hay en Internet. |
| Principales cambios | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción sincrónica y asincrónica con sus estudiantes a través de plataformas digitales. • Mejoraron algunos recursos utilizados en su asignatura para adaptarlos a lo digital. | | |

Las literacidades digitales desarrolladas por Marcela, Ilse y Amalia dan cuenta de que el uso de plataformas digitales permite cambiar el medio mediante el cual se llevaron a cabo las interacciones con sus estudiantes, pero en esencia, la práctica docente fue la misma que la que ejercieron de forma presencial. La razón por la cual algunos docentes tienen dificultad para desarrollar literacidades digitales es porque tienen un paradigma tradicionalista por lo que esperan transmitir el contenido de su curso de forma unidireccional y con ese propósito utilizan las TIC (Rolando et al., 2020). Al respecto, Thibaut (2020) señala que un factor que puede influir en el poco desarrollo de las literacidades digitales podría relacionarse con los modelos culturales y las creencias de los profesores sobre lo que significa estar alfabetizado en el siglo XXI. En este sentido, puede notarse que el uso de paquetería de Microsoft Office sigue utilizándose para apoyar la explicación del profesor, lo cual, como afirma Luna (2019) no implica el desarrollo de literacidades digitales.

5.3 La incidencia en el habitus de las literacidades digitales que emergen durante la práctica docente remota.

El paso obligado de la docencia presencial a la docencia remota durante la primera etapa de la pandemia (marzo-diciembre de 2020) implicó el uso de plataformas digitales que modificó las habilidades y estrategias docentes. Cuando el contexto obliga a las personas a modificar su forma de ser, actuar y pensar el habitus se desestabiliza (Bourdieu, 2003). Por esta razón los profesores ajustaron su habitus de acuerdo con el conocimiento que tenían para utilizar plataformas digitales, su habilidad para manejar y manipular textos, su destreza para encontrar y crear recursos digitales, su capacidad para diseñar actividades individuales y colaborativas a través de recursos digitales, su poder de comunicación y el uso de las herramientas tecnológicas para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Lo anterior a través del manejo de computadoras y tabletas que utilizaron en cursos formales para validar sus saberes y habilidades digitales. En otras palabras, ajustaron su habitus de acuerdo con el capital digital incorporado, objetivado e institucionalizado con el que contaban en ese momento (Ortiz, 2019) y por ello, el ajuste se vivió de diferentes maneras.

5.3.1 De la desestabilización al cambio al habitus docente digital.

Antes del paso obligado de la docencia presencial a la docencia remota, Valentín, Enrique y Teresa contaban con computadoras de escritorio, laptops, tabletas y teléfonos inteligentes que utilizaban frecuentemente en su vida cotidiana y en su docencia. Esto forma parte de su capital digital objetivado, esto es, aquellos objetos que forman parte de su entorno sociocultural; con el uso constante de estas herramientas tecnológicas durante la pandemia se desarrolló con mayor intensidad su capital digital incorporado (Ortiz, 2019) debido a la comunicación digital, socialización y colaboración tecnológica, manipulación de contenidos multimedia y en general, el fortalecimiento de su ciudadanía digital. Esto contribuyó a que la transición hacia la docencia remota fuera más fácil.

Su forma de aprendizaje no se limitó a los cursos formales, también aprendieron de manera informal, de forma que sus literacidades digitales no permanecieron estáticas, sino que se movieron para adaptarse a las nuevas situaciones que debían resolverse cuando el contexto cambia (Belshaw, 2012).

Para el uso de la computadora tomé cursos hace muchos años, pero ahora aprendo los nuevos programas de forma autónoma” (Enrique-1-1).

“He aprendido sobre la marcha, con cursos y algunas cosas con mis hijos” (Teresa-5-1).

El capital digital incorporado de Valentín, Enrique y Teresa se desarrolló también interactuando en las redes sociales y aprovechando su potencial en el ámbito educativo. Esto es evidente a través sus decisiones para relacionarse con sus estudiantes.

“Manejo algunas redes sociales a raíz de que para los estudiantes es un medio más fácil. Los profesores debemos ir a donde están los estudiantes” (Teresa-5-1).

En las decisiones que tomaron sobre en el contenido compartido en sus redes sociales está presente el aspecto social de su práctica docente.

“No me gusta exacerbar los ánimos compartiendo contenido político en la red, pero si comparto mensajes para apoyar las iniciativas de empresas de amigos y estudiantes” (Enrique-1-4).

Las disposiciones positivas para el manejo de plataformas digitales de Valentín, Enrique y Teresa les permitieron interactuar de forma sincrónica y asincrónica con sus estudiantes y aprovechar el potencial tecnológico para ampliar los recursos digitales utilizados en sus asignaturas. De forma que su bagaje cultural contribuyó a modificar sus esquemas de acción (Bourdieu, 1999) en el ejercicio de su práctica docente remota. El movimiento de una parte de las estructuras de su campo de acción, que es el educativo, demandó cambios en los principios generadores y organizadores de prácticas (Bourdieu, 1999). Esa forma subjetiva se mira a través de sus literacidades digitales como elemento articulador del movimiento de sus estructuras para acomodarse a la nueva forma de ser docente que implica, entre otras cosas, el diseño de diferentes actividades de aprendizaje y su evaluación.

“A mi costó pensar en actividades [para las clases por medios digitales] implica un esfuerzo importante porque no puedes seguir haciendo las cosas de la misma manera” (Valentín-3-4).

“Pensar qué tipo de instrumentos nos va a ayudar a evaluar lo que queremos evaluar, qué tipo de preguntas, qué tipo de trabajo, el problema es el instrumento en todo caso, no la virtualidad” (Teresa-5-1).

“Lo primero fue cambiar tu paradigma y pensar en esto como oportunidad para motivar a mis alumnos a ser más autónomos, que investiguen, que busquen, que sepan que yo no tengo todas las respuestas y que finalmente aprenderán solo lo que ellos sean capaces de interiorizar y les haga sentido” (Enrique-1-4).

En su docencia remota Valentín, Enrique y Teresa identificaron las diferencias con su docencia presencial y utilizaron la tecnología para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

“Como ya venía trabajando en pasar la materia a lo virtual y había tomado cursos, sabía que no se trataba de copiar lo que hacía de forma presencial sino de hacer las cosas de forma diferente, esto incluye la planeación, el uso de nuevos recursos y diseñar las actividades para que se realicen de forma diferente, guiándolos, pero generando autonomía en los estudiantes” (Valentín-3-4).

Al intensificar el uso de plataformas encontraron la forma para acompañar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje por medios digitales.

“Ya encontré los mecanismos para irlos acompañando [a los estudiantes] no solo dejar la tarea y al final revisar. Los acompaño a través de los pequeños grupos de Teams donde es más fácil que ellos se expresen y se sientan menos inhibidos para participar y yo puedo ir viendo cómo trabajan [...] tengo la posibilidad de que quienes no realizaron la actividad están en otro equipo donde la dinámica es diferente, pues es trabajo colaborativo y no división del trabajo” (Teresa-5-4).

Valentín, Enrique y Teresa tuvieron condiciones similares en el ejercicio de su docencia presencial y en la forma en que resolvieron el paso hacia lo digital. Sus condiciones de existencia similares actuaron para formar la estructura del habitus que guía sus prácticas. Este habitus es adquirido y está ligado a la historia personal de las personas (Bourdieu, 1990).

Las estructuras de Valentín, Enrique y Teresa se movilizaron, actualizaron y resignificaron de acuerdo con la situación presente (Poggi, 2021) es decir, con las decisiones tomadas para ejercer su docencia remota. Ellos cuentan con un capital digital incorporado, objetivado e institucionalizado (Ortiz, 2019) con el que administran los cambios de forma positiva. Aun cuando vivieron una fractura en su habitus debido a las circunstancias (Bourdieu, 1990) Valentín, Enrique y Teresa interiorizaron un conjunto de disposiciones que los llevó a desarrollar prácticas ‘propias’ en entornos digitales, pasaron del habitus docente presencial a un habitus docente digital (Casillas y Ramírez, 2018).

5.3.2 En la desestabilización, lo que se quiere y se puede cambiar.

El capital digital incorporado y objetivado (Ortiz, 2019) de Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime, antes de la pandemia era suficiente para ejercer su docencia presencial. Con el cambio obligado hacia la docencia remota, se vieron en la necesidad de incrementar su capital digital y desarrollar sus literacidades digitales para adaptarse al nuevo contexto (Belshaw, 2012). Aprendieron el manejo de nuevas herramientas para interactuar de forma sincrónica y asincrónica con sus estudiantes, modificando así sus esquemas de acción.

Cada profesor imprimió a su práctica docente matices particulares a través de su forma de actuar ante las diversas exigencias del contexto. Estas acciones fueron producto del movimiento de las estructuras que generan y organizan las prácticas (Bourdieu, 1999). En el caso de Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime, sus literacidades digitales movieron parte de sus estructuras para acomodarse a la nueva forma de ser docente donde cambiaron, entre otras cosas, las formas de acercarse al conocimiento.

“En un curso en esta modalidad no puedes tener a los alumnos dos horas u hora y media oyéndote hablar. Tienes que proponerles cosas que los muevan a buscar y a colaborar unos con otros, pero tienes que pensarle mucho y hay actividades en que sí me sale como lo tenía planeado, pero en otras no. Hay que seguir buscando” (Jaime-5-4).

Las actividades de aprendizaje que estos profesores planearon para sus estudiantes sin su presencia no se desarrollaron de la manera prevista porque no cedían el control. Ellos seguían siendo el centro del proceso porque usaban videos producidos por ellos mismos y tutoriales de YouTube.

“Planeación en pensar cuáles temas yo debía dar por la relevancia, la dificultad o la experiencia que les pueda aportar a los alumnos, y cuáles eran las actividades que yo podía dejar sin estar presente” (Lucía-2-4).

A pesar de que ellos quisieron innovar sus prácticas, su habitus docente presencial no se fracturó porque siguieron presentes aun a la distancia, el uso de este tipo de videos fortaleció la presencia de manera asincrónica y no fomentaron la autonomía.

Con respecto de la evaluación de los aprendizajes, Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime tuvieron serias dudas sobre la eficacia de los recursos digitales. El temor a que los estudiantes copiaran e intercambiaran sus productos de aprendizaje, apagaran la cámara durante la evaluación, que alguien más les diera las respuestas o que no fueran ellos los que respondían los exámenes, provocó desconfianza hacia los medios digitales.

“Cuando evalúas por medios digitales con algunos no puedes dejar de pensar que hubo mano negra, porque no los ves trabajar” (Sara-1-1).

Su habitus docente presencial no se fractura, porque permanece la idea de que la evaluación de aprendizajes debe hacerse bajo la vigilancia del profesor que tiene el control sobre la validación de lo aprendido.

Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime sí hicieron algunos cambios en sus prácticas docentes, interactuaron de forma sincrónica y asincrónica con sus estudiantes, aprovecharon el potencial tecnológico para ampliar los recursos digitales en sus asignaturas y mejoraron el diseño de sus actividades. Sin embargo, estos cambios no fueron suficientes para promover la autonomía de sus estudiantes; a pesar de que para ellos las herramientas digitales pueden ser generadoras de oportunidades y cambios en la dimensión didáctica de su práctica docente.

“La virtualidad tiende puentes para llegar más lejos y para que la distancia no se una limitante, incluso, puedes invitar a un experto que vive en otro lado a comentar un tema y eso motiva a los estudiantes. [...] La creatividad es necesaria para adaptar tus prácticas a los recursos que tienes y alcanzar los objetivos que deseas. Tienes que pensar ¿qué puedo quitar?, ¿qué puedo mover? ¿cómo puedo motivarlos? (Irma-2-4).

Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime resolvieron el cambio hacia lo digital adaptándose creativamente de acuerdo con sus características personales y sus circunstancias. Están desarrollando literacidades digitales que, como estructuras se muestran en sus acciones durante la práctica docente remota. No obstante, en esa adaptación, se puede actuar conservando las características que se tienen en común con la situación anterior (Corcuff, 2009) es decir, actuar con los esquemas de pensamiento, percepción y evaluación de la docencia presencial en un contexto digital.

El capital digital incorporado y objetivado de Sara, Irma, Lucía, Lorena y Jaime transformó algunas de sus acciones porque desarrollaron una forma de comportamiento y uso de la virtualidad que es parte de la apropiación y comprensión de los entornos virtuales como apoyo en el proceso de aprendizaje. Su habitus sigue en tensión entre su docencia presencial y la potencialidad que ofrecen los entornos digitales, está sometido a una revisión permanente y a una adecuación de las circunstancias (Bourdieu, 1999). La construcción de su habitus digital dependerá de las exigencias del contexto que, por un lado, puede llevarlos a la consolidación de un habitus digital, pero por otro, puede contribuir a que solo sigan

aprovechando el potencial tecnológico en el ejercicio de su docencia sin apropiarse completamente de los entornos digitales.

5.3.3 De la desestabilización al regreso del habitus docente presencial.

Antes de la pandemia Marcela, Pedro, Ilse y Amalia tenían un capital digital objetivado que incluye computadoras y teléfonos celulares, sin embargo, su capital digital incorporado (Ortiz, 2019) era limitado porque no los utilizaban frecuentemente en su vida cotidiana ni en su práctica docente, esto limitó su socialización y colaboración tecnológica dificultando su integración como ciudadanos digitales. Lo anterior contribuyó a que el cambio obligado a la docencia remota fuera difícil para ellos.

“El cambio fue muy difícil porque no me sentía segura en una videollamada, no sabía qué plataforma usar, [...] sí me vi superada y no me arriesgué a proponer nuevas cosas porque también me cuesta trabajo navegar en Internet” (Marcela-3-1).

Otro factor que contribuyó para que Marcela, Pedro, Ilse y Amalia no desarrollaran su ciudadanía digital fue su decisión de no utilizar redes sociales en su vida cotidiana y por extensión, en su docencia. Asimismo, decidieron tener comunicación limitada con sus estudiantes y colegas.

“Me comunico con los alumnos solo por medio del correo electrónico institucional. Casi no utilizo el chat de Teams y jamás les daría mi teléfono” (Ilse-6-1).

Las disposiciones poco positivas de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia para el manejo de plataformas digitales obstaculizaron la interacción sincrónica y asincrónica con sus alumnos. Sus esquemas de acción (Bourdieu, 1999) se modificaron solo lo suficiente para interactuar mínimamente en el ejercicio de su práctica docente remota. Esto se mira a través de sus literacidades digitales que articularon poco el movimiento de sus estructuras (Bourdieu, 1999) para acomodarse a los desafíos de la docencia remota. La falta de interacción abonó a la percepción de que los estudiantes no están atentos durante el desarrollo de las sesiones sincrónicas.

“No me siento cómoda interactuando por estos medios [refiriéndose a los medios digitales], les preguntas y no te contestan. Como que andan por ahí pajareando. Lo que más cambió fue la interacción. Extraño lo presencial” (Ilse-6-4).

El capital digital institucionalizado (Ortiz, 2019) de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia no fue suficiente para incidir en sus acciones y toma de decisiones en la docencia remota. Aunque cuentan con constancias que validan su manejo de plataformas digitales, consideran que los cursos en los que participaron no favorecieron su integración al ámbito digital.

“En algunos cursos solo te piden ver videos y los tutoriales son confusos. Los cursos para utilizar la plantilla no sirvieron” (Amalia-6-1).

Las estructuras (Bourdieu, 1999) de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia se movilizaron poco porque el desarrollo de sus literacidades digitales solo les permitió hacer modificaciones instrumentales para adaptarse a la nueva forma de ser docente y no contribuyeron a la apropiación del nuevo contexto social.

“Evaluó con los cuestionarios de Moodle que hacemos de manera departamental y con tareas” (Amalia-6-1).

El cambio en las estructuras empieza cuando los profesores consideran que las herramientas tecnológicas ofrecen nuevas posibilidades para proporcionar recursos útiles a sus estudiantes, ya sea modificando lo que han elaborado con base en su experiencia, o utilizando recursos de la red. Lo destacable es este ‘repensar’ en lo que se ha construido.

“¿Cómo modifíco el material que siempre he manejado? Idear cómo, a partir de algo, puedes volver a rehacerlo para que sea útil” (Pedro-4-4).

Sin embargo, en las acciones y decisiones llevadas a cabo por Marcela, Pedro, Ilse y Amalia para ejercer su práctica docente remota se nota el escaso desarrollo de sus literacidades digitales que articulan el poco movimiento de estructuras (Bourdieu, 1999) durante su práctica docente remota en la cual permanece el estilo de la docencia presencial.

“De cada materia que doy, la totalidad de tiempo la dedico a actividades sincrónicas, porque el material que yo les presento se lleva un tiempo en exponerlo, en explicarlo, en comentarlo, en hacer preguntas, y porque el curso es bastante cargado en términos de temas, de tal suerte que he decidido que si no ocupo todo el tiempo trabajando directamente con los muchachos difícilmente puedo cubrirlo. Todas las materias que imparto son de carácter departamental, por lo que hay un programa que se tiene cumplir con cierta rigurosidad por todos los catedráticos de la materia, y esto implica una serie de restricciones, no tienes mucha holgura para hacer unos cuantos ejercicios y precisar cosas” (Pedro-4-4).

Marcela, Pedro, Ilse y Amalia utilizaron la plataforma digital para ejercer la docencia de forma muy parecida a como lo hacían de forma presencial. Compartieron sus presentaciones de Power Point, leyeron, hicieron pausas para preguntar, pidieron a sus estudiantes que leyeran y solicitaron como evidencia de aprendizaje mapas conceptuales, resúmenes o cuestionarios.

El capital digital incorporado (Ortiz, 2019) de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia es limitado y contribuye a que su habitus tienda a perpetuarse de acuerdo con su determinación interna y sus circunstancias (Bourdieu, 2013). Su habitus se resiste a ser modificado respecto a la nueva situación que se vive. Esta resistencia para migrar hacia lo digital se debe a sus opiniones, creencias y valoraciones respecto a la tecnología, lo cual orienta y define la conformación de su habitus digital (Casillas y Ramírez, 2018).

La modificación de estructuras requiere de tiempo para adaptarse a una nueva situación (Bourdieu, 1990). El habitus en Marcela, Pedro, Ilse y Amalia actúa como mecanismo de defensa contra el cambio, ya que seleccionaron sistemáticamente informaciones nuevas, rechazando aquellas que los cuestionan (Martín-Criado, 2009). Su habitus se encuentra en desajuste, pero está en espera del regreso a la docencia presencial, aun cuando sigan utilizando las herramientas tecnológicas digitales como apoyo.

5.4 Las diferentes formas de vivir el habitus

El habitus puede observarse en las acciones porque estas son evidencia de la forma de pensar, de las percepciones, sentimientos y valoraciones (Corcuff, 2009). Así, las acciones de los profesores en el ejercicio de su docencia remota hacen evidente que no es fácil transitar de

su habitus docente presencial al habitus docente digital. Los docentes afrontaron el cambio hacia la docencia remota con gran disparidad de capitales digitales incorporados, objetivados e institucionalizados (Ortiz, 2019). Esta diversidad se debe a que el cambio hacia la práctica docente remota no fue producto de una sistematización, ni de un convencimiento, sino que se dio de forma forzada por el contexto.

Cada profesor resolvió la situación de acuerdo con sus capitales y disposiciones (Bourdieu, 1990) y fue desarrollando habitus diversos porque es diferente el conjunto de estructuras con el cual los docentes perciben el mundo. Los profesores desarrollaron un habitus propio debido a que cada uno lleva a cabo sus acciones docentes desde sus referentes, expectativas y propósitos, además, se relaciona con el conocimiento y con sus estudiantes de diferente forma. Los habitus individuales no son homogéneos porque las personas son complejas y con frecuencia interiorizan una pluralidad de disposiciones debido a que están inmersos en contextos sociales diferentes (Lahire, 2004). El habitus así interiorizado no es totalmente subjetivo ni solo reflejo de las condiciones externas, en él están imbricados lo subjetivo y lo social (Bourdieu, 1999).

El habitus docente está en desajuste porque los profesores tuvieron que adecuarlo a la docencia remota. Bourdieu (2003) define el habitus escindido como aquel que incorporan los sujetos durante el proceso de ajuste cuando actúan entre dos campos o polos de tensión, teniendo como resultado que el habitus se desestabiliza cuando las personas se ven obligadas por el contexto a modificar su forma de actuar, de sentir y de pensar. Este habitus escindido es individual y se vive de forma distinta por cada sujeto, es transitorio y requiere de tiempo para generar nuevos esquemas que permitan a las personas que su habitus avance hacia una nueva estabilización (Bourdieu, 2003).

En la mayoría de los profesores el habitus se encuentra en proceso de tensión entre la forma en que por mucho tiempo se ha impartido la docencia y las nuevas posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para promover el aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes, así, es un tipo de habitus escindido (Bourdieu, 1999) que muestra que las

estructuras se están modificando para encontrar un nuevo rol docente en los ambientes digitales.

El habitus de Valentín, Enrique y Teresa es un habitus que se escindió de forma que les permitió desarrollar su habitus digital, pues ellos interiorizaron una serie de disposiciones que les permitieron generar estructuras de comportamiento en los entornos virtuales que reconocen y comprenden (Casillas y Ramírez, 2018).

El habitus escindido (Bourdieu, 1999) genera contradicciones porque cuando cambian las condiciones que rodean a las personas, sus inclinaciones no necesariamente se adecuan a las nuevas exigencias. El habitus de Sara, Irma, Lorena y Jaime puede escindirse en dos direcciones: a medida que el contexto se los exija se apropiarán de los entornos virtuales y transitarán hacia la construcción de su habitus digital, o bien, solo aprovecharán el potencial tecnológico como apoyo en el ejercicio de su docencia presencial. Esto se debe por un lado, a que el habitus escindido es individual y transitorio y requiere tiempo para generar nuevas estructuras de pensamiento que permitan una nueva estabilización (Bourdieu, 1990) y por otro lado, el habitus como estructura está predispuesto a funcionar como estructura estructurante (Bourdieu, 1999) y es su cualidad estructurante la que se tiene que modificar de acuerdo con el contexto para posibilitar la generación de nuevas estructuras. Esto quiere decir que la modificación del habitus no depende exclusivamente del profesor, la Ibero Puebla deberá promover que las experiencias vividas durante la pandemia no se pierdan y para ello, crear un contexto mediante asignaturas híbridas o en línea que permitan recuperar las experiencias pasadas y crear nuevas estructuras que, con el tiempo, contribuyan a la estabilización del habitus digital de los docentes.

El habitus de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia muestra una inercia que se resiste a modificarse porque está en desacuerdo entre sus disposiciones y los requerimientos del contexto social ocasionado por la primera etapa de la pandemia. Su habitus está en desajuste (Bourdieu, 1999) pero en espera del regreso a la presencialidad porque transitar del habitus docente presencial hacia la construcción del habitus digital es un proceso que no es fácil ni

lineal y requiere de tiempo para modificar sus estructuras. Esto significa que hay un trecho largo entre el uso de plataformas digitales y un cambio de habitus.

Marcela, Pedro, Ilse y Amalia avanzaron en la dimensión instrumental del uso de la tecnología, pero en cuanto a estrategias didácticas y dinámicas de relación su habitus sigue siendo unidireccional. En este sentido, si la Ibero Puebla pretende generar un contexto que aproveche las experiencias pasadas, tendrá que considerar las resistencias de los profesores para proveerlos de experiencias que modifiquen sus esquemas de acción.

6. CONCLUSIONES

Los profesores de la Ibero Puebla pusieron en práctica sus literacidades digitales de diferentes formas de acuerdo con las habilidades con las que contaban, sus necesidades a resolver y los requerimientos de su contexto.

Para Valentín, Enrique y Teresa, quienes antes de la pandemia ya estaban habituados a los espacios digitales, utilizaban redes sociales, navegaban con facilidad en Internet y se comunicaban en otros idiomas, el cambio se dio de forma fácil, pues durante la primera etapa de la pandemia el desarrollo de sus literacidades digitales contribuyó a intensificar el uso de plataformas digitales, utilizar recursos de la red, diseñar actividades para la no presencialidad y reflexionar sobre su comportamiento en los entornos digitales. Todo lo cual se reflejó en los principales cambios en su práctica docente remota, ya que tuvieron interacción sincrónica y asincrónica con sus estudiantes, aprovecharon el potencial tecnológico para ampliar los recursos utilizados en sus asignaturas, mejoraron el diseño de actividades con y sin docente utilizando recursos tecnológicos, diversificaron sus formas de evaluación y utilizaron la tecnología para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Las literacidades digitales de Lorena, Sara, Irma, Lucía y Jaime que emergieron durante la primera etapa de la pandemia están relacionadas directamente con sus habilidades digitales antes de la pandemia. Ellos tomaron cursos sobre plataformas digitales, aunque las utilizaban poco. Navegaban con facilidad en la red, identificaban recursos valiosos para abordar los contenidos de sus asignaturas y utilizaban redes sociales. Por eso, el cambio para ellos no fue difícil pero sí presentó retos importantes, como el diseño de actividades individuales y colaborativas en las plataformas. Durante la primera etapa de la pandemia el desarrollo de sus literacidades digitales contribuyó para que intensificaran el uso de plataformas digitales y tuvieran buena comunicación con sus estudiantes y colegas. Esto se reflejó en los principales cambios que hicieron para ejercer su docencia remota ya que interactuaron con sus estudiantes a través de las plataformas digitales, aprovecharon el potencial de las tecnologías para ampliar los recursos digitales utilizados en sus asignaturas, mejoraron el diseño de actividades con y sin docente y diversificaron sus formas de evaluación.

El caso de Pedro, Marcela, Ilse y Amalia fue diferente. Para ellos el paso de lo presencial a lo digital fue difícil porque antes de la pandemia casi no utilizaban las plataformas digitales y utilizaban muy poco o nada las redes sociales. Durante la pandemia, el desarrollo de sus literacidades digitales estaba enfocado en aprender el manejo de las plataformas digitales para la interacción con sus estudiantes, lo cual les dejó poca oportunidad para buscar y utilizar recursos digitales y diseñar actividades diferentes a las utilizaban en su docencia presencial. Aprendieron a interactuar con sus estudiantes a través de plataformas digitales, pero el principal cambio en su docencia fue la mejora de los recursos utilizados en sus asignaturas para adaptarlos a lo digital.

En el cambio de la docencia presencial a la digital el habitus, como mediador entre las estructuras y las prácticas, no se escindió de la misma forma en todos profesores porque hubo un desfase en sus capitales digitales. El cambio generó tensiones en todos ellos, pero de diversa índole. En un grupo, la tensión se generó en la movilización, actualización y resignificación de sus estructuras de acuerdo con su capital digital que permitió que su habitus se escindiera hacia un habitus digital evidenciado en su práctica docente remota. En un segundo grupo, el habitus sigue en tensión y requiere encontrar un camino que permita que su habitus se escinda hacia el desarrollo de un habitus digital o hacia el aprovechamiento del potencial tecnológico sin modificar su habitus docente, en ambos casos, es evidente que, sin el habitus, el capital digital no puede conservarse. En un tercer grupo, el habitus no se escindió, sino que solo hubo un avance en la dimensión instrumental de la tecnología porque la tensión estaba enfocada en resolver el manejo de las plataformas digitales. Si el habitus es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social, es evidente que existe una diversidad de habitus como disposiciones individuales, lo cual indica que lo social no se impone de forma determinante y única sobre todas las personas.

Lo anterior puede afirmarse porque, para responder a las necesidades de la docencia remota forzada por la primera etapa de la pandemia que se vivió de marzo a diciembre de 2020, los 12 profesores de la Ibero Puebla que participaron en esta investigación llevaron a cabo acciones de acuerdo con el conocimiento que tenían de las herramientas tecnológicas, sus referentes sobre el potencial que éstas tienen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje

y su disposición para incorporarlas en su práctica docente. En este contexto emergieron las literacidades digitales de los docentes que contribuyeron a articular el proceso de ajuste del habitus docente presencial hacia un habitus docente más digital.

Los 12 profesores consideraron que la Universidad Iberoamericana Puebla respondió de forma pertinente durante la primera etapa de la pandemia ya que les proporcionó herramientas digitales y procesos de formación para atender las necesidades generadas por el paso de lo presencial a lo digital.

Para responder a las necesidades del trabajo en línea forzado por el cierre de la universidad se identificaron las siguientes acciones de los docentes:

- Los docentes utilizaron las plataformas digitales institucionales de diferentes formas y con diferente intensidad porque su uso en el proceso de aprendizaje no fue producto de una sistematización, sino que fue un cambio obligado por el contexto.
- Los 12 profesores utilizaron la plantilla precargada en sus espacios de Moodle. Tres de ellos actualizaron su planeación para ejercer su docencia digital, lo que se vio reflejado en su syllabus que incluyó diversos recursos digitales y actividades para potenciar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Esto les permitió tener solo una sesión sincrónica a la semana atendiendo así a la recomendación institucional. Cinco docentes hicieron cambios en sus recursos digitales y actualizaron su planeación para aprovechar el potencial tecnológico en sus actividades de aprendizaje. Inicialmente tuvieron solo una sesión sincrónica, pero, ya sea por la cantidad de temas de sus asignaturas o porque los estudiantes así lo demandaron, tuvieron las dos sesiones sincrónicas semanales. Los cuatro profesores que no hicieron cambios en la planeación de sus asignaturas también tuvieron las dos sesiones sincrónicas a la semana.
- Durante el cambio de lo presencial a lo digital los profesores vivieron diferentes procesos para desarrollar sus literacidades digitales porque algunos ya habían

incursionado en el proceso de complementar su docencia a través de las herramientas digitales, y otros, estaban más enfocados en aprender el manejo adecuado de las plataformas para interactuar con sus estudiantes.

- Todos los profesores pidieron a los estudiantes encender sus cámaras durante las sesiones sincrónicas, pero dieron la opción de no hacerlo si así lo preferían sus alumnos o si su conexión a Internet era inestable. Cuando los estudiantes y, en algunos casos los profesores, decidieron no encender sus cámaras, el proceso de comunicación se vio fragmentado, lo cual influye de forma negativa en el proceso de aprendizaje.

Con la identificación de las acciones descritas en los párrafos anteriores se da respuesta al primer objetivo de los que se trazaron en el planteamiento del problema de esta investigación

Las literacidades digitales emergentes durante la práctica docente remota articularon el proceso de ajuste del habitus docente presencial para adaptarse a las exigencias del entorno digital forzado por la pandemia. El proceso de ajuste del habitus se vivió de forma diferente por los profesores, pues cada uno lo asumió con los capitales digitales objetivados, incorporados e institucionalizados con los que contaban. Estos capitales contribuyeron al mayor o menor desarrollo de sus literacidades digitales, como se describió de manera más amplia al inicio de este apartado.

Con la distinción de las diferentes formas en que los profesores de la Ibero Puebla que participaron en esta investigación pusieron en práctica sus literacidades digitales para ejercer su docencia remota se da respuesta al segundo objetivo planteado en esta investigación.

Debido al cambio de la docencia presencial a la digital, el habitus de los docentes sufrió una desestabilización que se identificó en los cambios que llevaron a cabo en su práctica docente remota. Con las decisiones para ejercer este tipo de docencia, Valentín, Enrique y Teresa movilizaron, actualizaron y resignificaron sus estructuras de acuerdo con la situación

originada por la pandemia. Esto fue posible porque contaban con un capital digital objetivado, incorporado e institucionalizado que contribuyó a administrar los cambios de forma positiva y, aunque sufrieron una fractura en su habitus docente presencial, desarrollaron prácticas docentes que lo modificaron para generar su habitus docentes digital.

El habitus de Sara, Irma, Lorena y Jaime requiere de tiempo y experiencia para consolidar el cambio en sus estructuras que se llevó a cabo durante la pandemia. Su habitus puede estabilizarse en dos direcciones: si el contexto se los exige se apropiarán de los entornos virtuales y transitarán hacia la construcción de su habitus digital. Si el contexto no se los demanda, solo aprovecharán el potencial tecnológico como apoyo en el ejercicio de su docencia presencial, pero sin modificar su habitus. Esto quiere decir que las instituciones juegan un papel fundamental. Si lo que se busca es que los docentes transiten a una docencia de tipo más digital tendrán que incluir en sus planes de estudio asignaturas impartidas de forma híbrida o en línea que aprovechen la experiencia obtenida por los profesores durante la etapa pandémica.

Habrá que considerar también que, aun cuando las instituciones tengan la intención de crear un contexto que contribuya a generar nuevas estructuras estructuradas estructurantes, la resistencia al cambio de algunos profesores encontrará de una forma u otra, vericuetos para no modificar su habitus docente. Tal puede ser el caso de Marcela, Pedro, Ilse y Amalia que avanzaron en la dimensión instrumental del uso de la tecnología, pero su habitus sigue siendo unidireccional en cuanto a estrategias didácticas y dinámicas de relación. En este sentido, como se mencionó en el marco contextual, la Ibero Puebla se plantea que los cambios en las dinámicas sociales exigen una transformación en la forma de educar donde se fomente el desarrollo de competencias que buscan favorecer que los estudiantes tengan experiencias significativas que promuevan el aprendizaje autónomo, significativo, responsable y comprometido. Por ello, la universidad se enfoca en formar a sus profesores en las diversas áreas que contribuyan al desarrollo de competencias docentes que transformen las dinámicas de aprendizaje, por lo que el habitus, como estructura estructurante tiene un papel fundamental en la generación de prácticas nuevas adaptadas al contexto social en el que se desarrollan los profesores.

Identificar la forma en que el habitus de los docentes que participaron en esta investigación se desestabilizó y con ello, cómo influyó en su práctica docente remota contribuyó a responder al tercer objetivo que se planteó para esta investigación.

Por otro lado, los resultados de este trabajo fortalecen la conceptualización de Douglas Belshaw sobre el hecho de que no hay personas sin literacidades digitales, sino que hay quienes las tienen más desarrolladas que otras y este desarrollo depende de las necesidades a resolver, de las disposiciones de los individuos y del contexto.

Se reconoce que los resultados no son generalizables ni a todos los profesores de la Universidad Iberoamericana Puebla ni a otras poblaciones de estudio, no obstante, sí es posible dar la pauta para el análisis de las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota que influyen en el habitus de los profesores, pues el habitus es un constructo mediador entre las estructuras y las prácticas. El habitus tiende siempre a ser reproductor de las condiciones en que se generó, por eso es que lo social influye en el desarrollo de las literacidades digitales.

Con el proceso metodológico seguido en este trabajo se contribuyó a la revalorización de los estudios de caso como parte del proceso de construcción del conocimiento ya que se muestra un camino para el análisis de las prácticas docentes que ayudó a identificar las literacidades digitales que emergieron en una situación particular y compleja, se describió cómo influyeron en el habitus docente y con ello, permite abordar una explicación de cómo sucedió el cambio de la docencia presencial a la digital. Esto da pauta para conocer la situación de los profesores y generar procesos de formación que incidan en la apropiación de la cultura digital. Como estudio de caso, otras instituciones podrán comparar sus resultados con los obtenidos en esta investigación visualizando que existe una forma de comprender la realidad que le da significado a la cultura digital para modificar y reconceptualizar a las personas, sus relaciones humanas y sus procesos educativos. Asimismo, esta investigación aporta a la explicación del constructo del habitus escindido de Pierre Bourdieu desde la mirada de lo que sucedió con el habitus docente ante el cambio obligado de la docencia presencial a la docencia remota.

Como resultado de esta investigación se puede afirmar que las literacidades digitales de los docentes de la Ibero Puebla sí cambiaron. En algunos profesores hubo mayor desarrollo de literacidades digitales y fueron estos los que presentaron mayor fractura en su habitus, pues desarrollaron una forma de ser docentes que les permitirá desenvolverse en los diversos contextos (presencial, híbrido y virtual). Otros profesores desarrollaron medianamente sus literacidades digitales, lo cual influyó en la modificación de su habitus también en esta proporción y, como se expresó líneas arriba, puede suceder que este habitus medianamente fracturado se afiance como un habitus digital, o que los docentes no se apropien de los ambientes digitales, para ello, la Ibero Puebla es quien puede articular un cambio de habitus que permita aprovechar el potencial tecnológico en las modalidades presencial, híbrida o en línea, a su vez, esta forma de ser docente influye en el desarrollo de las literacidades digitales. Finalmente, los docentes que desarrollaron pocas literacidades digitales tuvieron pocos cambios en su habitus.

Se puede decir que la relación entre literacidades digitales y habitus docente, es una relación de correspondencia directamente proporcional, donde a mayor desarrollo de literacidades digitales corresponden mayores cambios en el habitus y viceversa. Esto quiere decir que las literacidades digitales y el habitus de los docentes se implican mutuamente. Es así que las literacidades digitales como estructuras mentales, se corresponden con los habitus como estructuras sociales que se incorporan en los agentes en forma de disposiciones. De manera que las acciones que las personas llevan a cabo para construir la realidad social están permeadas por sus decisiones y sus prácticas, que siempre son producto de sus puntos de vista, intereses y valoraciones determinados por la posición que ocupan en el espacio social y que son a la vez independientes y generados socialmente.

Recomendaciones

Es necesario seguir realizando estudios sobre las literacidades digitales que emergen en la práctica docente remota, pues como se vio a lo largo de esta investigación, los cambios en la dinámica social demandan modificaciones en los procesos educativos que implican una nueva conceptualización en los procesos de enseñanza aprendizaje considerando que el potencial de los recursos digitales nos interpela sobre su papel como apoyo durante los procesos de formación.

Se requieren programas de formación docente que promuevan de manera intencionada la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas para incidir en la movilización y actualización de sus estructuras (de pensamiento, percepción y evaluación) que les permitan resignificar sus prácticas docentes para diseñar nuevas estrategias y formas de evaluación que contribuyan al desarrollo del aprendizaje autónomo de sus alumnos.

Los profesores tendrán que reconceptualizar sus prácticas docentes para crear ambientes de aprendizaje que estimulen y motiven a sus estudiantes para realizar actividades que les permitan desarrollar procesos de comprensión y autogestión del aprendizaje durante prácticas docentes presenciales, híbridas o remotas.

Se sugiere crear espacios donde los docentes puedan compartir sus experiencias y aprendizajes para construir conocimiento compartido y apoyar el desarrollo de las literacidades digitales que permitan transitar hacia la construcción de un habitus digital. Los docentes que desarrollaron los componentes constructivo y creativo de sus literacidades digitales mediante el diseño de actividades de aprendizaje para favorecer la autonomía de sus estudiantes podrán apoyar con su experiencia a los docentes que están en el proceso de desarrollo de sus literacidades digitales.

Las instituciones educativas de todos los niveles escolares tendrán que implementar un modelo de formación que se enfoque en el desarrollo de las literacidades digitales de docentes y estudiantes para fomentar el desarrollo del habitus digital que promueva la construcción de

nuevas estructuras sociales. Las universidades particularmente tendrán que esforzarse para crear un contexto que demande el uso didáctico y pedagógico de las plataformas digitales para aprovechar la experiencia adquirida por los docentes durante la pandemia y se promueva una cultura digital donde se construyan comunidades de aprendizaje y diálogo que aborden de forma interdisciplinaria las necesidades actuales de formación de cara al contexto incierto y cambiante donde se desempeñarán los futuros profesionistas. Dado que durante la pandemia se avanzó en el manejo instrumental de la tecnología, estas comunidades de aprendizaje podrán centrarse en el desarrollo de otros componentes de las literacidades digitales como el crítico y cívico, que fueron de los que menos emergieron en el cambio de lo presencial a lo digital, pero que son importantes porque permiten formar criterios para cuestionar y analizar la información que se produce, consume y comparte en la red, así como distinguir las consecuencias negativas de algunos contenidos que pueden encontrarse en Internet.

El desarrollo de las literacidades digitales de los profesores demanda un esfuerzo conjunto de las instituciones y los docentes. De las instituciones, para asegurar la permanencia y el incremento de los escenarios educativos enriquecidos e interconectados y, de los profesores, para reconceptualizar sus prácticas y aprovechar las nuevas formas de construir conocimiento en los entornos digitales. Esta reformulación en la práctica docente depende de la modificación de las estructuras de pensamiento, percepción y evaluación que puede suceder cuando los profesores reflexionan sobre su quehacer docente, intercambian opiniones y experiencias en grupos académicos y se forman en cursos y talleres donde se identifiquen los paradigmas de los profesores en relación con sus creencias relacionadas con lo educativo, esto es, con la forma de aprender de sus estudiantes y de ellos mismos. Dados los diferentes contextos educativos que se evidenciaron durante la pandemia, los docentes tendrán que prepararse y estar dispuestos a asumir los retos que implica la docencia en cualquier modalidad, ya sea de forma presencial, híbrida o en línea. Es imperativo entonces que los profesores estén preparados para dominar esta gama de posibilidades educativas, lo cual les permitirá cumplir con su función docente en estos contextos.

En esta investigación se muestra una de las formas en que pueden analizarse las literacidades digitales emergentes durante la práctica docente remota que inciden en el habitus docente de profesores universitarios, pero queda pendiente el análisis de las prácticas docentes remotas desde la reflexión de los propios actores.

No se debe perder de vista que esta investigación se realizó en una universidad de carácter privado cuyos docentes cuentan con capital digital objetivado e institucionalizado, que facilita la generación de su capital subjetivado, pero está pendiente saber qué sucede con el habitus de los profesores en otras instituciones que no cuentan con el capital institucional para crear escenarios educativos interconectados y enriquecidos con la tecnología digital.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. y Viniegra, L. (2004). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Mexicana Editorial.
- Álvarez- Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista. La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones sociológicas*, (75), 145-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432>
- Area, M y Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos. (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp 391-424). Málaga: Aljibe.
- Ávila, A. y Ramírez, A. (noviembre 2021). *Literacidad informacional académica: una reflexión interrelacionada de los nuevos estudios de literacidad y los saberes digitales en la formación inicial de profesores*. Trabajo Presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. Resumen recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1024.pdf>
- Ayala, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y lingüística*, (30), 301-322. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n30/art15.pdf>
- Ayala, T. (2011). Saber y cultura en la era digital. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (20), 41-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/459/45924206003.pdf>
- Barba, M. (2012). El diagnóstico del aprendizaje emocional en estudiantes universitarios. *Didáctica y educación*, 3(1), 85-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228525>
- Barreto, N. (2010). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (61). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144307>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Recuperado de <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Belshaw, D. (2014). Mcluha *The Essential Elements of Digital Literacies*. Recuperado de <http://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf>
- Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. Durham theses, Durham University. Recuperado de <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>
- Beltrán, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, (45), 1-11. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), (2020). *En la nueva modalidad educativa impulsa BUAP nuevas experiencias de aprendizaje a través de plataformas virtuales*. Recuperado de <https://www.boletin.buap.mx/node/1750#:~:text=En%20este%20contexto%2C%20la%20BUAP,de%20espacios%20virtuales%20de%20trabajo>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blázquez, F., Alonso, L. y Yuste, R. (2017). La evaluación en e-learning. En J, Cabero (Coord.). *La evaluación en la era digital* (pp-37-50). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y base sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). *La lógica de la práctica*. Stanford: Prensa de la Universidad de Stanford.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socio educativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cano, F., Díaz, M., Berbén, A. B., Fernández, M. y Gea, M. (2014). Metodología docente en las universidades europeas: la percepción de los Erasmus. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 307-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662018>.
- Cantú-Martínez, P. (2018). Profesorado universitario: emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*. 42(1), 104-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44051918009/44051918009.pdf>
- Cardoso, C. (2017) Glosario especializado en Pierre Bourdieu: una caja de herramientas. En A. Mendez, M. Nogueira, A. Hey y C. Cardoso. (Orgs.) *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Cañedo, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>
- Casado, R. (2006). Alfabetización digital: ¿qué es y cómo debemos entenderla? En R. Casado. (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 52-70). España: Ariel.
- Casillas, M.A. y Ramírez, A. (2018). El habitus digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H.J. Suárez. (Coords.), *Pierre Bourdieu en la Sociología Latinoamericana. El uso de Campo y Habitus en la investigación* (pp. 317-341). Cuernavaca: CRIM-UNAM.

- Casillas, M.A., Ramírez, A., y Ortiz, V. (2013). El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato. México.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. Recuperado de [:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441)
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Revista española de investigaciones Sociológicas*. (76), 75-97. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40183987>
- Castro, A. (noviembre, 2021). *Experiencias de profesores de una universidad en México sobre la comunicación en el aula antes y durante la pandemia por COVID-19*. Trabajo Presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. Resumen recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2452.pdf>
- Coll, C., Mauri, M.T. y Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de la TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a1.pdf>
- Coll, C. (2017). La nueva ecología del aprendizaje plantea grandes desafíos a la escuela. *SM*. recuperado de: <http://www.grupo-sm.com.mx/?q=blog-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-plantea-grandes-desafios-a-la-escuela>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz. (Comp.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Fundación Santillana.

- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (1), 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social postmarxista y el problema de la singularidad individual. *Revista de Sociología*, 4(7), 9-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a1.pdf>
- Creative Commons (2017). *Master Terms of service and Master Privacy Policy*. Recuperado de <https://creativecommons.org/licenses/>
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, (331), 13-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670566>
- Denman, C. y Haro, J. (2000). Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En C. Denman y J. Haro. (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 9-56). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Diario oficial de la federación. (2020). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores antes las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dirección General de Comunicación Social (DGCS) UNAM. 14 de diciembre de 2020. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_1106.html
- Durkheim, E. (1987). *Las reglas de método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Echeverría, A.C. (2014). Usos de la TIC en la docencia Universitaria: Opinión del profesorado de educación especial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048012.pdf>

- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, (331), 101-121. Recuperado de:
- Fernández, D., Jofre, C. y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, XXIII, 105-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696010>
- Fernández, E., Leiva, J. J. y López, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100013
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de cultura Económica.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2021). Prácticas docentes, desafíos y procesos de formación. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coord.) *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 21-45). México: PROCEBAC, Universidad La Salle, A. C.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fowler, W. y Zavaleta, E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de museología Kóot*, 3(4), 117-135. Recuperado de: www.lamjol.info
- Fox, K., Bryant, G., Lin, N. y Srinivasan, N. (2020). Time for Class – COVID-19 Edition Part 1: A National Survey of Faculty during COVID-19. *Tyton Partners and Every Learner Everywhere*. Recuperado de

https://d1hzkn4d3dn6lg.cloudfront.net/production/uploads/2020/07/07.07.2020_Time-For-Class-Covid-19-Edition-Part-1-FINAL.pdf

- Gaeta, M.L. y Cruz, O.P. (2020). Entorno actual de los posgrados en educación en Puebla. En M.L. Gaeta, O.P. Cruz, y L.H. Porras. (Coord.) *Los posgrados en educación en Puebla: trayectoria y prospectiva*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia*. Barcelona: Ariel.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de Siglo. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 37(18), 129-135. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/issue/view/4023>
- Gisbert, M. Espuny, C. y González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la autoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 75-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56717469006>
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007) Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200010&script=sci_arttext
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la Investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, H. S. y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Reflection on Praxis*, 17(2), 290-301. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a09.pdf>

- González Ochoa, C. (2018). Una teoría de la sociedad. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 273-309. Recuperado de: <https://doi.org/10.28965/2018-024-10>
- Granero, A., Hortigüela, D., Hernando, A. y Carrasco, M. (2021). Estilo docente y competencias en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), 43-64. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/28172/23288>
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, 23(83), 383-409. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>
- Hafner, CA. Chik, A. y Jones, RH. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology* 19(3), 1-7. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285926202_Digital_literacies_and_language_learning
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). Lyteracy. En Spolsky. B y Hult F.M. (Eds.) *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 328-340). UK: WileBlackwell.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- IBERO Ciudad de México. (2020). *IBERO 2020, un año de retos, cambios y respuestas frente al COVID*. Recuperado de <https://ibero.mx/prensa/ibero-2020-un-ano-de-retos-cambios-y-respuestas-frente-al-covid-19>
- IBERO Puebla. (2020). *Estrategia académica para docentes Verano en línea 2020*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1c6bxofmsu-glSo5x4RAoM7MF6Dz8TIHm/view>
- IESALC. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO (2020). *Acciones de las universidades ante el covid-19*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/05/acciones-de-las-universidades-ante-el-covid-19/>
- Instituto Politécnico Nacional, (IPN). (2020). *Avanza IPN en el Plan de Continuidad Académica durante la pandemia por COVID-19*. Recuperado de

<https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2020&n=72>

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, (ITESM). (2020). *Así experimenta en Tec. El regreso a clases con sesiones en línea*. Recuperado de <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/asi-experimentan-en-el-tec-el-regreso-clases-con-sesiones-en-linea>

Jaramillo, J. (2011) *Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales*. Universidad Javeriana, Colombia. (7), 409-428. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1049/1073

Kalman, J. (2008) Beyond Definition: Central Concepts for Understanding Literacy. *International Review of Education*, (54), 523-538. Hamburg: Institute for Lifelong Learning. UNESCO.

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.

Küster, I. y Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, (37), 104-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43325648006>

Lahire, B. (2012). De la Teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e. Revista de investigación educativa*, (14), 75-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840004.pdf>

Lahire, B. (2009). Por una sociología psicológica. En H.J. Suárez. *Tertulia sociológica*. México: Bonilla Artigas y IIS-UNAM.

Lahire, B. (2006). Describir la realidad social. En B. Lahire. *El espíritu sociológico*, Buenos Aires: Manantial.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Pub Inc.

- Latorre, M. (2018). *Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0, 4.0*. Universidad Marcelino Champagnat. Perú. Recuperado de http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf
- Lincoln, Y., Lynham, D. y Guba, E. (2011) Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, Revisited. En N.K Denzin. & Y. Lincoln, (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 97-128) 5th edition. Los Ángeles: Sage.
- Lira, L. (noviembre, 2021). *Aprendizajes a partir de la experiencia de educación en línea motivada por el confinamiento del COVID-19. Mediaciones en la práctica docente de Educación Superior. Hacia una pedagogía emergente*. Trabajo Presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. Resumen recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0469.pdf>
- Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa*. (8), 10-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089002.pdf>
- López-Andrada, C. (2018). Lectura del Clic. Una introducción al uso didáctico del Hipertexto. *Centro de estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva*, (4), 14-41. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324223419_Lectura_del_Clic_Una_introduccion_al_uso_didactico_del_hipertexto
- Luna, M.E. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico*. (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4319>
- 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*. Recuperado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Márquez, M. y Valenzuela, J (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=130231991&site=ehost-live>

- Márquez, M. y Valenzuela, J (2017). *El uso de Whatsapp como herramienta de andamiaje colectivo para el impulso de la literacidad*. Instituto Tecnológico De Estudios Superiores de Monterrey, ITESM. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0342.pdf>
- Martín-Criado, E. (2009). Habitus. En R. Reyes. (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (pp.1427-1439). Madrid: Plaza y Valdés.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 1(18), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>
- Maxwell, J.A. (2019) *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- McCaffrey, J. (10 de marzo de 2015). Reconocimiento de voz con aplicaciones de escritorio.NET. *Microsoft*. <https://docs.microsoft.com/es-es/archive/msdn-magazine/2014/december/voice-recognition-speech-recognition-with-net-desktop-applications>
- Mextudia. (2020). *Ranking de universidades Mextudia*. Recuperado de <https://mextudia.com/rankings/mextudia/>
- Meza, M.D. (2018). El recurso de información y comunicación visual. Apuntes en torno a las Ciencias de la Información y Bibliotecología. *e-Ciencias de la Información*. 8(2), 1-20. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v8n2/1659-4142-eci-8-02-102.pdf>
- Montes, L., Caballero, T. y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200197
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*. 39(155). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162#B37

- Morales, A.T. y Ramírez, A. (2015) Brecha digital de acceso entre profesores universitarios de acuerdo a su disciplina. *Debate Universitario*, (6), 149-158. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/brecha_disciplina.pdf
- Navarrete, E., Farfán, M.C. y Castillo E. (2018). El docente de educación superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicumex*, 8(1), 54-56. Recuperado de <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/270/217>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2020). *Interrupción Educativa y respuesta al COVID-19*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Recuperado de <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Ortiz, J. A. (2019). *La mediación cultural Digital en las relaciones de poder entre docentes y alumnos a nivel universitario*. (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla). Recuperada de: <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4523>
- Osorio, J.A (2018). *Gestión de riesgo y seguridad en computación en la nube para pymes*. Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8614>
- Pedraza, N. Farías, G. Lavín, J. y Torres, A. (2013) Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 8-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611011>
- Peñarroya, M. (2018). *La web 4.0: La internet de las máquinas inteligentes*. Universitat Central de Catalunya. Recuperado de <https://www.uvic.cat/formacio-continua/es/actualidad/la-web-40-la-internet-de-las-maquinas-inteligentes>
- Pérez Gómez, A.I. (2019) Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6143>

- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 311-321. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Plaza, J. A. (4 de octubre de 2017). Cuatro herramientas gratuitas para convertir voz en texto. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2017/10/03/actualidad/1507030404_989048.html
- Poggi, M. (2021). Prácticas docentes, desafíos y procesos de formación. En Fortoul, B. y Fierro, C. (Coord.) *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 21-45). México: PROCEBAC, Universidad La Salle, A. C.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, J.R. (2018). La planeación estratégica y la calidad docente en la universidad. *Torreón Universitario*. 7(19), 6-17. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/torreon/articel/download/7906/7806>.
- Ramírez, A., y Casillas, M.A. (2014). *Tecnología Digital para la Educación*. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/08/sabere_sv3.pdf
- Redacción de CRUCE (2013). Gorostiaga, pensamiento de avanzada a las puertas del siglo XXI. *CRUCE. Mi comunidad ITESO*. Recuperado de <https://cruce.iteso.mx/gorostiaga-pensamiento-de-avanzada-a-las-puertas-del-siglo-xxi/>
- Rolando, J.G., Angulo, J., Torres, C.A y Barreras, R. (2020). Experiencias expresadas por profesores universitarios sobre la competencia digital docente: un estudio de caso. En R. García, J, Angulo, A. Lozano y M. Alonso. *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 97-114). México: Clave editorial.
- Salazar, E. (noviembre, 2021). *Evaluación de Competencias Digitales desde el Enfoque Socioformativo en estudiantes y docentes de Educación Superior y Media Superior*. Trabajo Presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla,

- México. Resumen recuperado de
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1127.pdf>
- Salcedo, C. Camila; L., Arbeláez, N. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214468007.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de COVID-19: El caso de México. *Universidades*, (86), 73-97. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Temas de educación Paidós.
- Sistema de Información Cultural SIC México. (2022). Gobierno de México. *Universidades de Puebla*. Recuperado de https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=21&municipio_id=-1
- Sistema Universitario Jesuita, (SUJ). (2019). *Marco conceptual para el diseño de planes de estudio del sistema Universitario Jesuita*. Universidad Iberoamericana Puebla. Documento sin publicar.
- SIC, México. Sistema de Información Cultural. (2022). *Universidades en Puebla*. Recuperado de https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=21&municipio_id=-1
- Spante, M., Sofkova, S. Lundin, M. y Algers, A, (2018). Digital Literacy in Higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327508594_Digital_competence_and_digital_literacy_in_higher_education_research_Systematic_review_of_concept_use
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stojanovic, L. (2009). Tecnologías de comunicación e información en educación: Referentes para el análisis de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*. 33(68), 159-197. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142009000300008&script=sci_arttext
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2004). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 65-75. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1075>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thibaut, P. (2020). El nexos entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (22). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2328/1975>
- Tirado, F., Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2016). La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma. *Perfiles educativos*. 38(152). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200182#B19
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. y García, J. (2014). *Competencias, calidad y educación superior*. México: NEISA.
- Torres, C. (noviembre, 2021). *Características, conductas y herramientas docentes que promovieron el aprendizaje en línea en estudiantes universitarios durante la Covid-19*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. Resumen recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2590.pdf>
- Universidad Autónoma de Guadalajara, (UDG). (2020). *Circular No. 04*. Recuperado de https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/circular_04_2020.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León, (AUNL). (2020). *Estrategia digital para contingencia COVID-19*. Recuperado de <https://www.uanl.mx/COVID-19/>
- Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM). (2020). *La UAM responde al reto de continuar brindando clases*. Recuperado de <https://www.comunicacionsocial.uam.mx/principal/avisos/index29-20.html>

- Universidad de la Américas Puebla, (UDLAP). *Mensaje del Rector: Coronavirus-Marzo 15, 2020*. Recuperado de <https://www.udlap.mx/covid19/notas.aspx?num=07>
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH). (2020). *UMSNH retoma sus actividades académicas a través de sus plataformas digitales*. Recuperado de <https://www.umich.mx/documentos/17042020.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). (2020). *Sin doblegarse ante la pandemia, la UNAM cierra el año con tesón*. (UNAM-DGCS-1106). Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_1106.html
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, (UPAEP.) (2020). *A los profesores de licenciatura, posgrados y abierta UPAEP. Indicaciones y consejos para el proceso de migración a plataformas online*. Recuperado de <https://upaep.mx/colaboradores/correodeldia/comunicados//4866-a-los-profesores-de-licenciatura,-posgrados-y-abierta-upaep-indicaciones-y-consejos-para-el-proceso-de-migraci%C3%B3n-a-plataformas-online>
- Universidad Veracruzana, (UV). (2020). *Comunicado 3 de abril*. Recuperado de <https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2020/04/Comunicado-3-de-abril-disposiciones.pdf>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America And The Caribbean (2020). *COVID y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO, IESALC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Vargas, F. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica) *Folios*, (42), 139-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>
- Vasilachis, I. (2012) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.
- Vera, J., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340010>

- Viloria, D., Pacheco, J. y Hamburger, J. (2018). Competencias tecnológicas de los docentes de universidades colombianas. *Espacios*, 39(43), 26. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394326.html>
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Vivar, H. y Vinader, R. (2011). El impulso de la industria de los contenidos digitales. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, (16), 115-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746804>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-13. Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621/10211>
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publicaciones.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 81-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865006.pdf>
- Yong, E. y Bedoya, D. (2016). De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. *Virtual Educa*. Recuperado de <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1061-184b.pdf>
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zalpa, G. (2017). El habitus: propuesta metodológica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV (48), 43-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/316/31657676003/html/>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós.

APÉNDICE 1. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a:

Mi nombre es María Guadalupe Concepción Hernández Chávez. Soy estudiante del segundo año del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Puebla.

Me encuentro desarrollando una investigación cuyo título es: *Análisis de las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota de profesores universitarios desde el habitus docente. Caso Ibero Puebla*, cuyo objetivo es analizar las literacidades digitales emergentes en la práctica docente remota, forzada por un cierre presencial de las universidades durante la primera fase de la pandemia que influyen en el habitus docente de los profesores de la Ibero Puebla

Por este motivo solicito tu apoyo para participar en este estudio en cuatro acciones:

- a) La primera es tener la oportunidad de entrevistarte. Las preguntas serán en relación con la docencia ejercida por medio de herramientas digitales para identificar los elementos de las literacidades digitales que se presentan.
- b) La segunda es facilitándome el acceso a tu aula en Moodle para observar las adecuaciones que se hacen al trabajar por medios digitales.
- c) La tercera es dejarme observar una sesión sincrónica de tu clase, para lo cual podrás terminar o suspender la observación en el momento que lo desees.
- d) La cuarta es dándome la oportunidad de entrevistarte nuevamente para identificar los elementos de las literacidades digitales en relación con la práctica docente con herramientas digitales, que no se pudieron identificar en la primera entrevista, ni en las observaciones de la plataforma digital y la sesión sincrónica.

Las entrevistas serán grabadas con el fin de poder analizar los datos posteriormente. Aclarando que, si así lo deseas, podrás rechazar las preguntas que no quieras responder o bien suspenderla o darla por terminada en el momento que así lo consideres.

Cabe señalar que todas las actividades son de tipo confidencial. Tu identidad no será conocida y no se conservará registro de ella por lo que tu nombre no aparecerá en ningún escrito, incluyendo los documentos o publicaciones que resulten de esta investigación. Para ello se utilizará un pseudónimo. El estudio no implica en ningún momento daño alguno físico o mental. Tampoco representa para ti ningún tipo de riesgo o perjuicio de tipo sindical, laboral o institucional.

Es importante mencionar que al término de esta investigación tendrás acceso a los resultados de esta en formato impreso.

Para cualquier duda o aclaración, mis datos personales aparecen a continuación. De antemano agradezco tu colaboración y quedo a tus órdenes.

Cordialmente:

Mtra. María Guadalupe Concepción Hernández Chávez
Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Puebla
Correo electrónico: guadalupe.hernandez@iberopuebla.mx
Tel Cel: 2223141463

Puebla, Pue., 22 de septiembre de 2020

De: [REDACTED]
Enviado el: miércoles, 4 de noviembre de 2020 06:35 p. m.
Para: HERNANDEZ CHAVEZ MARIA GUADALUPE CONCEPCION <guadalupe.hernandez@iberopuebla.mx>
Asunto: Re: Carta de consentimiento informado y cita para sesión síncrona

Hola Lupita, perdona, he estado "sepultada" en trabajo... Con todo gusto puedo darte acceso a moodle y a observar una sesión síncrona, ésta puede ser el miércoles 11 de noviembre, tengo clase a las 11 y a la 1:00pm tú me dices a qué hora de queda mejor.

Ya te añadí a Moodle en este grupo: [REDACTED] B - O20 [REDACTED]. La clase con este grupo es de 11 a 1 de la tarde.

Quedo a tus órdenes y atenta a tu confirmación

De: [REDACTED]
Enviado el: jueves, 29 de octubre de 2020 08:18 p. m.
Para: HERNANDEZ CHAVEZ MARIA GUADALUPE CONCEPCION <guadalupe.hernandez@iberopuebla.mx>
Asunto: RE: Carta de consentimiento informado y cita para sesión síncrona

Muchas gracias por la carta Lupita, confirmo de recibido.

Te comento como está mi agenda de la clase en las siguientes semanas.

- El martes 3 de noviembre me conectaré a las 11 am con mis estudiantes para terminar un tema pendiente y dar lectura a [REDACTED] que deben resolver.
- El jueves 5 de noviembre tendremos foro, por lo que la actividad será en Moodle
- El martes 10 de noviembre tendrán actividad asincrónica para la revisión de unos videos y podcast
- El jueves 12 de noviembre tendremos sesión síncrona en Teams de 11 a 13 horas

Quedo al pendiente

APÉNDICE 2. MATRICES DE ANÁLISIS

Apéndice 2.1. Matriz de análisis de Sara

Edad: entre 46 y 50 años. Experiencia: 25 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|--|--|--|--|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Leo un poco el inglés Utilizo Facebook, pero no tengo Instagram, no tengo <i>Twitter</i>. La velocidad de internet es amplia en la institución, tuve que cambiar mi ancho de banda en casa. Abre la cámara al inicio de la clase y la mantiene así toda la sesión.</p> | <p>En mi vida cotidiana utilizo celular, Netflix WhatsApp. Utilizo Aplicaciones para banca digital. Aplicaciones para reuniones familiares y de amigos. Aprendí a utilizarlas por necesidad para tener comunicación con amigos y egresados que te buscan de esa forma. Aprendí de manera autónoma. Para utilizar <i>Teams</i> si tomé un curso porque fue muy rápido, lo tomé para integrarme rápido, me ayudó el manejo de otras herramientas</p> | <p>Comenta la utilidad de saber usar el software en su trabajo profesional. Abre oportunidades porque aún no es muy común su uso</p> | <p>Me siento cómoda con estudiantes de semestres avanzados. La comunicación es fluida por Teams. Creo que con los de primer semestre la comunicación es alejada.</p> |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| <p>Institucional</p> | <p>Mi software necesita licencias, fue reformular el programa que tenía. Otra barrera es que los estudiantes utilizan Mac. Tienen una realidad muy distinta. Los que tenían Windows podían ocupar al software, pero los que tenían Mac, no. En verano se pidió equipo Windows. La universidad entorpece el desempeño como docente porque piensan que todas las materias son iguales. Comenta que le gustaría que abran sus cámaras, pero no los obliga porque fue indicación de la institución</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>El Syllabus está actualizado con los requerimientos de para cursos remotos</p> | <p>Los recursos solo son para mí, porque no hay academia. No existen las reuniones de academia, todas las decisiones son unilaterales.</p> |
| <p>Interpersonal</p> | <p>El rol de profesor es que logre entender a los estudiantes, interactuar y sentirse integrado con el mundo, ayudarlo a que sobresalga en esta parte de ser persona.</p> | | | <p>Por la dinámica que llevo [refiriéndose a su forma de trabajo] no he tenido ningún conflicto.</p> |
| <p>Social.</p> | <p>Esperan el mismo aprendizaje que se tenía en el aula presencial y no se va a dar. El profesor está saturado. Se abrió la brecha de pobreza.</p> | | | |
| <p>Didáctica.</p> | <p>Pasa lista mencionando los nombres de los estudiantes y ellos van respondiendo. Tiene preparado todos los ejercicios con anticipación</p> | <p>Comparte pantalla en Teams para modelar cómo se resuelve el ejercicio. Muestra conocimiento de ese y otros programas</p> | <p>Todo el verano lo hice grabado, como si fuera mi clase presencial, pero muy organizado. Evalúo con que cumplan con los requerimientos técnicos</p> | <p>Frecuentemente pregunta si se comprendió lo que acaba de explicar. Se hace un silencio, insiste y finalmente alguien responde que sí. Explica la similitud y la</p> |

| | | | | | |
|--|----------------|--------------------------------------|--|--|--|
| | | | | Muestra diversos métodos para hacer la tarea en el software que maneja. Comenta que no es necesario que se casen con uno | diferencia con otros programas Las actividades diseñadas en su mayoría son de carácter individual No hay foros que permitan interactuar |
| | Valoral | Se perdió la organización de tiempo. | | | La empatía con el otro compañero. Comprometerse a que respetamos lo que cada uno va proponiendo. El valor ético de que no vas a pasar la tarea o hacérsela a otro compañero Libertad de elegir el trabajo que van a elaborar El compromiso social, cómo puedo aportar a la sociedad. |

Sara. Continuación

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|-------------------|-------------------------|----------------------|------------------|-----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGOR | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| <p>Personal</p> | <p>Sí tengo facilidad para navegar en la red. Para mí era normal el uso de los medios electrónicos no me costó trabajo. Yo tenía mi curso en Moodle, actividades con fechas. Mis cursos quedaron mejor porque son materias digitales. No tiene problemas para cambiar de un programa a otro, los maneja con facilidad</p> | <p>Durante el cambio la asignatura se volvió muy lúdica Debido al uso del <i>software</i>, la computadora se volvió un control remoto desde la casa de alguien más que la prestaba.</p> | <p>Una estudiante pregunta sobre una forma que ella conoce para hacer lo mismo. Responde que desde su punto de vista eso es arcaico y la hará perder mucho tiempo, pero no tiene problema si ella quiere hacerlo así</p> | <p>Cumple con el horario de la sesión, les pide que le indiquen cuando falte media hora</p> |
| <p>Institucional</p> | <p>Empecé a integrar el correo electrónico, no el <i>Facebook</i> ni el <i>WhatsApp</i>, he querido mantener privado esto, pero utilizo el correo electrónico. Empecé a trabajar reuniones por <i>Teams</i>.</p> | <p>Yo tenía planeadas mis materias muy bonitas y me pidieron de un día para otro que quitara todos mis videos porque se satura el <i>Moodle</i>.</p> | | <p>Bloquearon un video que estaba pesado y los estudiantes se quejaron.</p> |
| <p>Interpersonal</p> | | | <p>Nada más comparto contenidos académicos, no manejo cuestiones personales, no fotografías o aspectos personales, por cuestiones de seguridad.</p> | |
| <p>Social.</p> | | | | |
| <p>Didáctica.</p> | <p>Debes de confiar [refiriéndose a la evaluación por medios digitales]</p> | <p>Elaboro videos, y de hecho tengo materiales escritos por mí, algunos son ejercicios de industrias y no los puedo cambiar, pero muchos son desarrollados</p> | <p>Bases de datos de instituciones serias. Bases de datos que yo ya verifiqué y no tienen posibilidad de meter virus. Les pido</p> | <p>Importancia de hacer un proceso de diseño bien hecho, aunque tardado, el resultado debe corresponder a lo que</p> |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| | | <p>por mí. Comenta sobre no utilizar los símbolos que vienen el programa “ustedes son más creativos”</p> <p>Los recursos son videos elaborados explicando procedimientos en el software de elaboración propia y enlaces a páginas. Evalúa por proyectos con indicaciones claras y fecha de entrega establecida</p> | <p>referencias en sus trabajos.</p> <p>Pero con algunos no puedes dejar de pensar que hubo mano negra, porque no los ves trabajar [refiriéndose a las formas de evaluación por medios digitales]</p> <p>Las fuentes recomendadas son de diseños de industrias y sí están referenciadas</p> | <p>espera quienes los contratan.</p> |
| Valoral | | | <p>Contenido de revistas arbitradas</p> <p>Contenidos valiosos en otros formatos (blogs)</p> | <p>Se perdió la pulcritud, porque como no prenden la cámara están todos despeinados.</p> |

Apéndice 2.2. Matriz de análisis de Enrique

Edad: entre 56 y 60 años. Experiencia: 31 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|----------------------|---|--|--|---|--|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Entiendo cuando leo en inglés, pero no lo hablo.</p> <p>Utilizo Facebook pero ninguna de las otras redes sociales. Me empiezo a sentir saturado.</p> <p>El principal desafío es comprender la diferencia entre lo que se hace en el aula presencial y lo que se puede hacer en el aula virtual.</p> <p>Prende la cámara al inicio de la sesión y la mantiene así todo el tiempo, anima a los estudiantes a que la prendan cuando preguntan, pero les da la opción de no hacerlo</p> | <p>Cotidianamente utilizo el celular para comunicarme con mi familia y amigos.</p> <p>Utilizo la <i>Tablet</i> para escuchar música o ver videos y la computadora en el trabajo diario.</p> <p>En el caso de las funciones del celular, por medio de prueba y error.</p> <p>Para el uso de la computadora tomé cursos hace muchos años, pero ahora aprendo los nuevos programas de forma autónoma.</p> | <p>Comenta sobre su experiencia en el ámbito laboral y cómo los contenidos de la asignatura le ayudan en lo profesional</p> | <p>Se observa cómodo interactuando en medios digitales. Inicia preguntando cómo están en general, algunos responden que bien y entonces pregunta a un estudiante que no estuvo la clase pasada cómo está</p> |
| Institucional | <p>En la universidad creen que se pueden impartir todas las asignaturas de la misma forma y te quieren encasillar en una forma que no se presta para mi clase, no todas las clases son iguales.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>Yo siempre he planeado mi clase con anticipación apoyándome en Moodle y he seguido</p> | <p>Si alguien me pide una presentación o un ejercicio que yo hice, lo comparto sin problema.</p> | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|---|--|
| | | | <p>las normas de la universidad.</p> <p>El Syllabus está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos</p> | <p>Con colegas y jefes tengo mínima comunicación. En el día cero y luego por correo.</p> |
| Interpersonal | <p>El docente debe contribuir a que los estudiantes aprendan de forma más independiente.</p> | <p>Pregunta sobre lo que les falta desarrollar para ser estudiantes virtuales y da algunas orientaciones</p> | | <p>No he tenido ningún conflicto con los estudiantes trabajando por medios digitales</p> |
| Social. | <p>La sociedad espera demasiado de los docentes, pero tenemos que aprender a actuar todos juntos para lograr un cambio.</p> | | | <p>Procuró escribir con buena ortografía y soy respetuoso. No utilizo mayúsculas y sigo las reglas de etiqueta.</p> |
| Didáctica. | <p>Comenta que bajará la lista de <i>Teams</i> porque sabe quién se conectó, quién abandono y a qué hora.</p> <p>Todas las actividades y proyectos están en Moodle antes del inicio del semestre y tiene indicaciones claras</p> | <p>Comparte la pantalla de <i>Teams</i> para mostrar cómo se resuelve el ejercicio. Interactúa con varios programas</p> | <p>Elaboro mis propios ejercicios de aplicación para mi clase con el uso del software que utilizo.</p> <p>Evalúo sus proyectos con los requerimientos especificados.</p> <p>Explica diferentes formas de resolver el ejercicio y dice que apliquen el que quiera mientras obtengan el mismo resultado</p> | <p>La comunicación con mis estudiantes es vía <i>Teams</i> y correo institucional, a veces por mensaje de Moodle</p> <p>Hace pausas frecuentes para preguntar dudas y se dirige a un estudiante en particular, si él responde que no, pregunta en general.</p> <p>Pregunta frecuentemente sobre temas anteriores y siempre se dirige a algún alumno en particular, relaciona lo anterior con lo nuevo</p> <p>Tiene actividades individuales y colaborativas casi en la misma proporción.</p> <p>Algunas tareas están configuradas por equipo</p> <p>Hay un foro de presentación de los participantes</p> <p>Un foro para dudas</p> |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| | | | | Y un foro dentro de una actividad para compartir su trabajo y retroalimentar el de sus compañeros |
| Valoral | El trabajo docente no es suficientemente valorado. | | | A través de la relación con los estudiantes promuevo la responsabilidad, la honradez y la confianza. |

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|---------------|-----------------|--|---|--|--|
| SUBCATEGORÍAS | CATEGORÍAS | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| | | Literacidades digitales Práctica docente | | | |
| | Personal | <p>No tengo problemas para navegar en internet, me resulta fácil.</p> <p>No me costó trabajo pasar a la modalidad en línea porque ya tenía mi curso armado en <i>Moodle</i>, los alumnos bajaban las actividades y las subían ahí. También ahí subían sus exámenes y proyectos.</p> <p>No tiene problemas al compartir pantalla, pasa de un programa a otro con facilidad y cede el control de <i>Teams</i> a los estudiantes para que muestren sus ejercicios o comenten sus dudas.</p> | <p>Utiliza una ruleta digital para promover la participación de los estudiantes</p> | <p>Cuestiona a los estudiantes sobre el uso de redes para promover el <i>Bullying</i> [refiriéndose a una noticia que comentó un estudiante]</p> <p>Los insta a utilizarlas para aprender y para promover el lado bueno de la pandemia</p> | <p>La contingencia me ayudó a ser más cuidadoso en el trato a los demás, pero no pensé que fuera a durar tanto.</p> <p>Cumple con el horario de la sesión. Les muestra la actividad y pregunta si consideran necesario verse la próxima sesión. De las dos sesiones a la semana, solo una es presencial.</p> |

| | | | | |
|----------------------|--|---|---|--|
| Institucional | Con los estudiantes me comunico por el chat o por llamada de Teams. Con algunos por correo electrónico. Solo por los medios institucionales, no promuevo el uso del WhastApp | | Ante el comentario de un estudiante sobre otro profesor, subraya la libertad de cátedra que caracteriza a la institución | Considero que la universidad ha manejado la contingencia de manera muy responsable y acertada. |
| Interpersonal | Tengo facilidad para comunicarme de forma escrita con estas herramientas y de forma oral por medio de Teams. | | En la red comparto fotos o mensajes para mis amigos y familia. | |
| Social. | | | Tengo privado lo que comparto en Facebook, solo lo pueden ver mis amigos y familiares. Si comparto alguna foto personal de mis vacaciones, la publico cuando ya regresé. | No me gusta exacerbar los ánimos compartiendo contenido político, pero si comparto mensajes para apoyar las iniciativas de empresas de amigos y estudiantes. |
| Didáctica. | Recomienda entregar la tarea en tiempo y forma y menciona que Moodle es sumamente confiable [refiriéndose a que un estudiante pregunta que pasa si se cae el sistema o se cierra la actividad] | Videos con procedimientos y lecturas. Utiliza videotutoriales elaborados por él, les recomienda no hacer caso de los ruidos iniciales Los recursos son video tutoriales con explicaciones y procedimientos de elaboración propia. Las lecturas están escritas por el profesor y tiene referencias en APA Las indicaciones para elaborar los proyectos son claras y con fechas especificadas | Utilizo las bases de datos de la universidad, principalmente EBSCO Si algún ejercicio lo requiere, pido a los alumnos referencias en formato APA. Eso no ha cambiado [refiriéndose a las formas de evaluación por medios digitales] con la pandemia porque así lo hacía antes. Tienes que dejarle la responsabilidad al | Enfatiza la importancia de ser éticos en su profesión y tener presente que lo que diseñan será utilizado por personas y deben pensar en ellas |

| | | | | |
|----------------|--|---|---|---|
| | | <p>Hay cuestionarios para repaso de conceptos</p> <p>Los recursos son básicamente videos con tutoriales</p> | <p>alumno de si copia o no, eso no me preocupa.</p> | |
| Valoral | <p>Existen tres autoevaluaciones que no otorgan puntos, pero promueven la reflexión de los estudiantes</p> | | <p>Considero que no necesariamente es valioso lo que está en revistas arbitradas, también hay artículos muy malos. Yo he encontrado contenido muy valioso en blogs de personas muy bien informadas.</p> | <p>No me gusta que el uso de cámaras sea opcional. Deberíamos poder ver a los alumnos igual que ellos pueden vernos a nosotros, porque no puede haber buena comunicación cuando tu interlocutor es una silueta o una inicial”</p> |

Apéndice 2.3. Matriz de análisis de Irma.

Edad: entre 51 y 55 años. Experiencia: 18 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|---|---|---|---|--|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Hay cosas que leo en inglés pero hablar y escribir, no. Lo que más uso es <i>WhastApp</i>, <i>Facebook</i> tengo, que no es que lo use tanto, e <i>Instagram</i> como por necesidad, pero no subo absolutamente nada. Videos de <i>YouTube</i>, videos de cuestión más espiritual, y esos los subía, tenía mi canal. Mantiene la cámara prendida desde el inicio de la sesión y les pide a sus estudiantes que la abran, solo lo hacen dos</p> | <p>Celular, ahora conectada de planta a la computadora. Mis hijos me han enseñado y algunas cosas de forma autodidacta. Utilizaba presentaciones de <i>Power Point</i>, a veces les pasaba algunos videos, yo sí usaba mucho el Moodle. Alguna vez utilicé <i>Zoom</i> para un proyecto final de un curso. Me metí al curso: <i>Autodidac</i>, había rúbricas y tutoriales.</p> | <p>Comenta su experiencia en área y comparte problemáticas y cómo resolvió en el aspecto profesional</p> | <p>Se observa buena comunicación los alumnos, le hablan de tú a la profesora, pero con respeto, interrumpen frecuentemente para preguntar</p> |
| | Institucional | <p>Se pusieron las pilas. Luego, luego nos empezaron a transmitir herramientas y a echar la mano. Buenos tutoriales, con esos videos a mí se me ha facilitado muchísimo, yo he sentido mucho el acompañamiento. Sentí mucho el respaldo de la universidad.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso, cambió las imágenes y agregó secciones.</p> | <p>El verano ya más organizado con más herramientas, con más estrategias. El Syllabus está actualizado pero de acuerdo con los requerimientos del</p> | <p>Sí tenemos nuestras reuniones de colegio, de claustro. Hemos tenido reuniones con la coordinadora y profesores para compartir experiencias. Reuniones de academia</p> |

| | | | | |
|----------------------|---|--|---|--|
| | como que todos nos pusimos las pilas, no estás solo en esto. | | modelo institucional para cursos remotos le faltó actualizar el temario con fechas de entrega aunque sí lo tiene en el cronograma | como tal no hemos tenido, porque no hay tantas materias. Siento que fluyen muy bien con cámara abierta. |
| Interpersonal | Cambios para adaptarse, pero creo que la esencia no se pierde, ese deseo de ayudar a la formación integral, no solo en la parte académica o personal, como sembrar el deseo de que ellos pueden hacer un cambio y mejorar al mundo, solo cambian los modos o las formas de llegar. Me ha gustado, sí ha sido muy cansado, pero, por otro lado, como muy gratificante, de reafirmarme mi vocación. | Al inicio tiene etiquetas con mensajes de motivación o espirituales | | Se preocupa por sus estudiantes, les pregunta cómo están, los anima a que se expresen. Lo hacen tres estudiantes |
| Social. | Creo que hay de todo, comentarios que he escuchado de que valoran el trabajo y también comentarios de ¿por qué tengo que pagar una colegiatura si ahora yo soy el profesor? De gente que no ve todo el trabajo que hay detrás. | | | |
| Didáctica. | Todas las actividades están en Moodle desde el inicio del semestre | Hace pausas para preguntar, cuando hay una respuesta errónea lo comenta Pregunta ¿Qué harían? ¿Queda claro? De los ejemplos que tenemos ¿cuál quieren que resolvamos? | Si algo no había quedado claro, hacía como un video, con la captura de pantalla vas explicando y diciendo, hacía estos videos y se los empecé a subir a Moodle. | En Moodle les puse un foro: Alimentando el espíritu, para compartir cosas que les habían funcionado Hace pausas para preguntar conceptos, los alumnos responden |

| | | | | |
|----------------|---|--|---|---|
| | | | Explica el ejercicio a resolver en el pizarrón. | <p>Les pide ejemplos de los que está haciendo y les recuerda en qué tema lo vieron</p> <p>Los anima a buscar datos en las tablas que tienen</p> <p>No se identifica si las actividades son individuales o colaborativas con excepción del proyecto que se elabora en equipo</p> |
| Valoral | Descubrir la fortaleza que puedes tener en la adversidad. | | | Se ha perdido la interacción, lo que más se extraña es el contacto. |

Irma. Continuación

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|----------------------|-------------------------|--|---|--|--|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | Veníamos viviendo la cuestión muy intensa de las marchas donde se estaban reuniendo los chicos. Yo les mandé un mensaje y se los subí a <i>Moodle</i> , sensibilizando sobre que | El principal reto es ser creativos cómo compensar si no van a tener la práctica de laboratorio. | Sí soy bastante crítica con los mensajes que te llegan por <i>WhatsApp</i> , como que sí me suele botar cosas, y | Es maravilloso estar trabajando en casa para apoyar a mi familiar enfermo.[En referencia |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|---|
| | <p>hace unos días habíamos salido a las calles y ahora nos toca al revés, lo que trate fue de estar cercana, de transmitirles confianza, recomendaciones para cuidarse, transmitiendo paz.</p> <p>No tiene problemas para manejar Teams.</p> | <p>Que puedan sentir la cercanía aún en la distancia, que puedan sentir el acompañamiento, que no están solos.</p> <p>Mi materia era de laboratorio, entonces lo que se me ocurrió: antes de que nos vayamos voy a sacar videos de los equipos, para enseñárselos y explicarles esto como sirve, ya veré como se los voy pasando.</p> | <p>sí soy de buscar. Fácilmente encuentras que no es cierto, como que sí soy perceptiva para eso, como que no me suena confiable.</p> | <p>a cómo ha manejado la contingencia]</p> <p>Se preocupa por cumplir el horario de la sesión y no pasarse para darle tiempo de descanso a los alumnos.</p> |
| Institucional | <p>Confianza que te transmite saber que tienes un respaldo, con estrategias bien planeadas, con sentido de comunidad.</p> | | | <p>Apoyo del equipo para descargarme materias debido a la situación personal [refiriéndose a su familiar enfermo].</p> <p>Invitación del rector a sentirte comunidad.</p> |
| Interpersonal | <p>Contención de las emociones que se estaban viviendo.</p> | | | |
| Social. | | | <p>En <i>Facebook</i> que es donde suelo compartir, o últimamente, ahora me ha dado por compartir en los estados de <i>WhatsApp</i> casi que lo que comparto son como cosas relacionadas con los talleres de oración</p> | <p>Impacto de apoyo hacia la sociedad, poder aportar algo de lo que aprendieron a algún grupo.</p> |

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|---|
| | | | y vida, más de lo espiritual. No suelo compartir mucho como de mi vida personal, lo uso para hacer llegar mensajes positivos, alguna frase con algún paisaje o algún video que de repente también hago. | |
| Didáctica. | Hay problemas para que se vea el contenido de la pizarra de Moodle, pero los alumnos comentan entre ellos soluciones y resuelven | Yo he aprendido muchas herramientas digitales, salir de tu zona de confort, buscar nuevas estrategias y nuevas formas. Te empujó a sacar esa creatividad. Sobre la marcha va resolviendo los diversos ejercicios que le plantean los alumnos Los recursos son básicamente presentaciones Power Point con sonido explicando el contenido de la presentación, son de elaboración propia Archivos en PDF de fuentes externas | Las búsquedas que realizo son más bien en buscadores que te llevan a información más confiable. Uso lo que tenemos, las bases de datos de biblioteca, a veces el Google académico. Y ya tengo bien identificados los organismos que tienen autoridad en la materia. Normalmente les comparto información de lo que yo manejo, les pido que sean fuentes arbitradas, artículos científicos o de libros, y no tanto de blogs, que tengan autor, saber qué organismo respalda. Que busquen más de una fuente, que comparen. | Comenta sobre la importancia de la ética en su profesión [refiriéndose al desperdicio de alimentos] |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.4. Matriz de análisis de Lucía.

Edad: entre 41 y 45 años. Experiencia: 19 años en la docencia

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|----------------------|--|--|---|---|--|
| CATEGORÍAS | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Solo hago búsquedas, algunos materiales en inglés, pero no hablo otro idioma.</p> <p>Yo tengo <i>Facebook</i>, por ahí mis hijos me abrieron <i>Instagram</i> y he de tener un <i>Twitter</i> que nunca uso.</p> <p>El principal desafío es no tener el contacto presencial con los chicos.</p> <p>Mantiene la cámara prendida y casi todos sus alumnos también</p> | <p>Utilizo todas las herramientas que tienen que ver con <i>Office</i>. Ya utilizaba biblioteca digital, información en red, videos, y ahora un poco obligada, el <i>Teams</i>. El aula virtual ya la manejaba con algunos elementos.</p> <p>Aprendí a utilizar las redes sociales por intuición. En lo que es formal para la docencia,</p> | <p>Comparte su experiencia en la resolución de casos</p> | <p>Se percibe buena comunicación con sus estudiantes. Se dirigen con respeto</p> |
| Institucional | <p>La respuesta de la universidad ha sido buena en relación a esto [refiriéndose a cómo apoyó la universidad ante el cambio de la docencia presencial a la digital]</p> <p>Creo yo que la universidad ya estaba haciendo muchos esfuerzos que no habíamos escuchado, todos deberíamos haber tenido que saber usar perfectamente una plataforma, pero no hacíamos caso.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso, cambió las imágenes y agregó secciones</p> | <p>A partir de verano muy organizada, los alumnos lo reconocen, lo agradecen.</p> <p>El Syllabus está actualizado de acuerdo con los requerimientos que estableció la</p> | <p>La comunicación se complica. Me ha gustado que tenemos un día y una hora, uno va juntando pendientes y los sacas de un jalón. Lo que no me gusta es que se puede propiciar una especie de confusión, se puede percibir que estas en otra cosa, o estas de malas, o</p> | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| | | | institución para cursos en línea | no te importa, cuando en realidad no es así. |
| Interpersonal | Me siento más animada, siento más responsabilidad de la que ya siento uno, tengo que motivarlos, tengo que tenerlos concentrados hacerlos sentir que su opinión es importante, me ha costado mucho el proceso. | | | No, la verdad hasta ahora no he tenido ningún conflicto [refiriéndose a la comunicación con los estudiantes por medios digitales] |
| Social. | Yo creo que sí empiezan a valorar el trabajo docente. Los estudiantes son más sensibles ante la situación. Los papás siempre van a querer más, exigir más y que nunca van a estar conformes, y que si no les dejas tareas porque no se las dejas, y porque si los llenas de trabajo, porque pobrecitos. Los papás pueden ser una barrera. | | | |
| Didáctica. | Todas las actividades están en Moodle al inicio del semestre | Explica los tratamientos y pregunta cómo van con la solución de sus casos | Les hice un examen oral, yo me iba conectando con cada uno, les di horas y yo los iba llamando He utilizado cuestionarios diagnósticos. Los exámenes como tal he preferido cambiarlos por proyectos, les llamo retos. Un poco antes del examen les mandé | Con <i>Facebook</i> me comunico con mis estudiantes. La interacción es muy difícil. En el aula virtual es algo que me sirvió mucho. El lunes les pongo un pequeño calendario que habla de los siguientes 15 días. Además de lo que ya está en el syllabus, y todos los días que tenemos clase les |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| | | | <p>a su correo el reto que por equipos tenían que resolver, como cada uno tenía un reto diferente no hubo problema de que se copiaran.</p> | <p>actualizo una etiqueta que dice: el día de hoy nos vamos a encontrar aquí, vamos a trabajar esto, y tu producto de aprendizaje será tal.</p> <p>También he utilizado el correo institucional.</p> <p>Explica el tema tipo clase presencial, va preguntando si se entiende</p> <p>Algunas actividades no tienen indicaciones. No se identifica si son individuales o colaborativas</p> |
| Valoral | | | | <p>Lo que trato de hacer ver a través de mi materia es la ética y la honestidad. Y eso ha sido más sencillo por medio de estas herramientas.</p> |

Lucía. Continuación

| SUBCATEGORÍAS | | | | |
|-------------------------|--|---|---|--|
| CATEGORÍAS | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| Literacidades digitales | | | | |
| Práctica docente | | | | |
| Personal | <p>Lo que sabía de mi vida cotidiana me ayudó mucho porque por lo menos sabía que eso existía, ya había explorado algunas cosas de manera básica.</p> <p>No tiene problemas para manejar Teams</p> | <p>Planeación en pensar cuáles temas yo debía dar por la relevancia, la dificultad o la experiencia que les pueda aportar a los alumnos, y cuáles eran las actividades que yo podía dejar sin estar presente.</p> | | <p>Cumple el horario de las sesiones. Se preocupa de que solo sean una vez a la semana</p> |
| Institucional | | | | |
| Interpersonal | | | <p>Yo no subo contenidos personales, más bien algunas cuestiones relacionadas con mi carrera.</p> | <p>Comparto eventos y páginas que emiten algunas posturas.</p> |
| Social. | | | | |

| | | | | |
|--------------------------|--|---|---|--|
| <p>Didáctica.</p> | <p>Un chico claramente tenía abiertas las diapositivas del otro lado [refiriéndose a la evaluación oral por medios digitales] y yo creo que tenía su pantalla llena de las presentaciones, porque se veía como en los ojitos buscaba y yo le decía [que estaba viendo las dispositivas], y él me decía: no, no estoy viendo nada. Ahí sí perdí por completo el control de la situación, porque no podía comprobarlo.</p> | <p>Mis presentaciones en <i>Power Point</i> grabadas para cosas que necesiten repetir varias veces</p> <p>Les remite a Moodle para ver los recursos</p> <p>Los recursos son presentaciones en Power Point o en PDF de elaboración propia.</p> <p>Hay videos de YouTube y enlaces externos a páginas del tema</p> <p>Hay enlaces a cuestionarios y entrevistas con acceso mediante código QR</p> | <p>Lo que hago es irme o a la biblioteca digital que tenemos, o a algunos buscadores que de cursos que he tomado en la biblioteca y nos han dicho que es confiable. Hago lectura rápida, discrimino a través de títulos, si me sirven, los voy guardando en el espacio de biblioteca y después empiezo a leer, si por ahí va mi tirada, o si es un artículo medio mal hecho aunque esté en estas bases, porque también lo he encontrado.</p> <p>En las guías de estudio vienen las biografías y referencias complementarias, a veces los apoyo y les digo: a ver, van a buscar en estos libros o en estos artículos de la biblioteca.</p> <p>Van referenciando en sus trabajos habitualmente lo refieren en APA y para la parte clínica referencia Vancouver.</p> | <p>Los hice pensar. Tenemos el grave problema de la obesidad, se viene a sumar el COVID ¿qué vamos a hacer? porque cuando esto vaya disminuyendo va a haber mucha gente que no se atendió.</p> <p>En la video conferencia es muy complicado, es todo un reto estar viendo puros cuadritos. Les pedí que subieran su foto. Les pedí que abran la cámara y el micrófono, para cuando yo les pida su participación. Les doy espacios frecuentes para dudas, y he tenido que hacer obligatoria la participación.</p> |
| <p>Valoral</p> | | | | |

Apéndice 2.5. Matriz de análisis de Marcela.

Edad: entre 46 y 50 años. Experiencia: 20 años en la docencia

| SUBCATEGORÍAS | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|
| CATEGORÍAS | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| Literacidades digitales | | | | |
| Práctica docente | | | | |
| Personal | <p>Medio leo el inglés, pero no lo hablo y no lo escribo.</p> <p>Yo me negaba a usar el <i>WhatsApp</i> en la computadora, pero es útil con archivos pesados.</p> <p>También uso <i>Facebook</i></p> <p>El principal desafío es seguirme preparando en esto de la plataforma, me gustaría aprender cómo hacer un video de mi clase.</p> <p>Prende las cámara, pero sus estudiantes no</p> | <p>Utilizo celular, la computadora, y algo que se me hizo muy interesante es que las llamadas de <i>WhatsApp</i> han sustituido al teléfono común, yo solo ocupo el <i>WhatsApp</i>.</p> <p>He aprendido preguntándole a conocidos.</p> <p>Tomé un curso de <i>Teams</i>.</p> <p>Me inscribí al curso libre y ahí voy [refiriéndose al curso sobre <i>Moodle</i>]</p> | | <p>Se observa un poco nerviosa, pero maneja bien el <i>Teams</i></p> <p>Pregunta si pudieron resolver el ejercicio anterior</p> |
| Institucional | <p>La universidad sí ha favorecido el cambio. Sí me estresé al principio, cuando nos cambiaron el <i>Moodle</i>.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para su curso, pero no cambió el nombre de los temas ni las imágenes</p> | <p>El Syllabus está actualizado de acuerdo con los requerimientos para cursos en línea</p> | <p>Solo al inicio la reunión de área y por correo electrónico [refiriéndose a la comunicación por medios digitales]. Como se suspendieron los exámenes</p> |

| | | | | |
|----------------------|---|---|--|--|
| | | | | departamentales no hay academias. |
| Interpersonal | El rol es diferente porque uno puede ir explicando y me ha pasado que hago preguntas y nadie te contesta. | | | <p>La comunicación puede ser más fluida, en algún mensaje los alumnos pueden explayarse más.</p> <p>En la Ibero no he tenido ningún conflicto, pero en la otra universidad sí [refiriéndose a la forma de comunicación por medios digitales].</p> |
| Social. | <p>Compromiso y apoyo para los estudiantes y para las familias [refiriéndose a lo que espera la sociedad de los docentes] necesitamos tener cierta flexibilidad.</p> <p>Uno podría pensar que sí nos están valorando más, pero no del todo.</p> | | | |
| Didáctica. | El curso está planeado desde el inicio del semestre | Comparte la pantalla de Teams y resuelve los ejercicios | <p>Alguna vez les hice examen en Moodle</p> <p>Explica cómo resolver los problemas, va relacionando el tema con temas anteriores</p> | <p>Comunicación por Teams, con anuncios, mensajes</p> <p>Y por el chat de Teams y correo electrónico institucional. [Refiriéndose a la forma de comunicación con sus estudiantes]</p> <p>No he querido hacer un grupo de WhatsApp, no les doy mi teléfono.</p> |

| | | | | |
|----------------|--|-----------------------------------|--|--|
| | | | | <p>Pregunta frecuentemente si hay dudas. Responde con amabilidad las preguntas que se le hacen</p> <p>Actividades sobre solución de ejercicios algunas individuales pero la mayoría son colaborativas, pero no tienen indicaciones claras e lo que hay que hacer</p> |
| Valoral | | Se ha ganado en el uso de la TIC. | | Responsabilidad y ética. |

Marcela. Continuación

| SUBCATEGORÍAS | | | | |
|-------------------------|--|--|----------|---|
| CATEGORÍAS | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| Literacidades digitales | | | | |
| Práctica docente | | | | |
| Personal | <p>No es fácil del todo navegar en internet, pero con recomendaciones para buscar es más fácil.</p> <p>El cambio fue muy difícil porque no me sentía segura en una video llamada, no sabía que plataforma usar, sabía que exista Zoom, Teams, Meet, había escuchado el Google Classroom. Pero el Moodle y el</p> | Utiliza una tableta para resolver ecuaciones | | Termina 15 minutos antes y hay sesiones sincrónicas dos veces a la semana |

| | | | | |
|----------------------|---|--|--|--|
| | <i>Blackboard</i> los usaba como complemento, sí me vi superada y no me arriesgué a proponer nuevas cosas. | | | |
| Institucional | | | | |
| Interpersonal | No me da confianza que cualquier alumno mal intencionado te graba y ya están tus gestos en la red. | | Comparto contenido de publicaciones que veo como de cuestiones artísticas, culturales o una información de ciencia, de pronto una noticia. | |
| Social. | | | No separo mi Facebook personal del de trabajo, por eso quité la seguridad, me dejé visible porque necesitaba que mis tutorados me encontraran. [Refiriéndose a las normas de seguridad en redes sociales] | |
| Didáctica. | Los que nunca trabajaban tenían 10. [refiriéndose a la evaluación por medios digitales] Entonces genero al menos 4 versiones de exámenes, los mando a su correo institucional, a esa hora se conectan a <i>Teams</i> y les pido que activen sus cámaras enfocándose ellos haciendo su examen. | Presentaciones de <i>Power Point</i> con definiciones y un ejemplo muy sencillito. Ejercicios resueltos en Moodle. Con <i>Teams</i> utilicé una <i>Tablet</i> , sobre mi archivo voy dibujando ecuaciones. | Si es de una universidad o de una fuente confiable. La verdad no ocupo las bases de datos que nos recomiendan en los días cero. Les pido que consulten la | |

| | | | | |
|----------------|---|--|---|--|
| | <p>Hay tres espacios para que los estudiantes suban el examen, pero el examen no está en Moodle</p> | <p>Los recursos son archivos en PDF con ejercicios a resolver con algo de teoría. Otros recursos son páginas de libro digitalizadas con problemas de matemáticas Utiliza software para resolver ecuaciones</p> | <p>bibliografía que está en el <i>Syllabus</i>.</p> | |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.6. Matriz de análisis de Valentín.

Edad: 46 y 50. Experiencia: 10 años en la docencia

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|---------------|--|--|--|--|---|
| CATEGORÍAS | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>No escribo ni hablo en inglés, pero si les pido a los chicos síntesis de artículos en inglés</p> <p>Utilizo <i>Facebook</i>, muy poquito el <i>Twitter</i> y el <i>Instagram</i>.</p> <p>Salimos de la zona de confort y tuvimos que prepararnos de manera intensa.</p> | <p>Utilizo computadora de escritorio. <i>Laptop</i> para dar mis clases, teléfono móvil para consultar el correo.</p> <p>Aprendí a utilizarlas en la universidad, tomé algunos cursos y trabajando como becario aprendí herramientas de <i>Office</i> y algunas de diseño.</p> <p>Tomé un par de cursos para desarrollar habilidades de búsqueda de información, que me han servido para consultar bases de datos apoyándome en los recursos que ofrece la biblioteca.</p> | | <p>Prende la cámara y consigue que todos los estudiantes abran la suya</p> <p>Comparte un caso que sucedió en su experiencia profesional y les comenta su importancia</p> |
| Institucional | <p>Tomé cursos y adapté el <i>Syllabus</i> a la modalidad en línea.</p> <p>La universidad bien, me ha ayudado, tengo todas las</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>El <i>Syllabus</i> está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos</p> | <p>La verdad solamente tuve comunicación vía correo electrónico y un mensaje del coordinador</p> | |

| | | | | | |
|----------------------|---|--|--|--|---|
| | | herramientas, gracias a los cursos, me he sentido cómodo con esto. | | | al inicio del semestre. No se trabaja en academias. [Refiriéndose a la comunicación con sus colegas por medios digitales] |
| Interpersonal | El docente tiene el rol principal. | Comenta las ventajas y desventajas de estudiar por medios digitales [ante un comentario sobre que es muy cansando trabajar en línea] | | | No he tenido ningún conflicto. No sé si tiene que ver el semestre en el que ya están, o realmente les está interesando la clase, a lo más que hemos llegado es hacer un comentario chistoso y nos da risa. [Refiriéndose a la comunicación con los estudiantes por medios digitales]. |
| Social. | La sociedad necesita compromiso, yo creo que sí lo hay. Esto llegó para quedarse, difícilmente veo un retroceso . | | | | |

| | | | | |
|--------------------------|---|--|---|--|
| <p>Didáctica.</p> | <p>Romper con el paradigma de que es lo mismo lo presencial y lo digital. Si tiene sus grandes diferencias, ventajas y desventajas, pero ya es una tendencia.</p> | <p>Comparte su presentación mediante la pantalla de <i>Teams</i></p> <p>Pregunta si les sirvió el archivo de Excel para registrar los datos</p> <p>Las actividades están en <i>Moodle</i> y tienen indicaciones claras, incluyen rúbrica de evaluación</p> | <p>Voy a calificar con las actividades que tenemos en el <i>Syllabus</i>, no tengo exámenes con tal, la evaluación es la suma de las actividades como reportes de lecturas, infografías, foros y reporte de la mesa de análisis, mapas conceptuales, investigación documental, un video de un tema específico, y un proyectito final.</p> | <p>Participan activamente de manera individual y cuando les lanzo una pregunta [Refiriéndose a la interacción con los estudiantes por medios digitales].</p> <p>Para preguntar, deja de compartir pantalla y hace preguntas que los alumnos responden bien en general. Aprovecha un error para aclarar la situación pero no pone evidencia al estudiante</p> <p>Pregunta quién no ha participado y lanza nuevas preguntas relacionando el tema visto con otros ámbitos</p> <p>Hay actividades individuales y colaborativas</p> <p>Hay un foro de integración</p> |
| <p>Valoral</p> | | | | <p>Resalto la parte humana. No todo se trata de números o de dinero. Hay que ir más allá. Hay que ver por la persona.</p> |

| SUBCATEGORÍAS | | | | |
|-------------------------|---|--|---|---|
| CATEGORÍAS | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| Literacidades digitales | | | | |
| Práctica docente | | | | |
| Personal | <p>Yo ya lo venía venir. Comenté con Educación Virtual, que ya tenía la intención de pasar mi materia en línea. Para que haya más posibilidades de que se inscriban [refiriéndose a que es una asignatura que se imparte a varias carreras y frecuentemente se satura].</p> <p>Yo empecé a migrar, y fui pasando algo. Nada más como que le di continuidad cuando tuvimos que migrar hacia lo digital.</p> <p>A mí me permite el <i>Home Office</i> poner diferentes horarios y trabajar de forma más productiva. Ya me organicé y me agrada más.</p> | | <p>Comparto contenidos educativos, estoy dado de alta en grupos educativos y alguna vez comparto chistes.</p> | <p>Cumple con el horario de la sesión</p> |
| Institucional | <p>Hay buena respuesta de los estudiantes, ya están programadas las sesiones en <i>Teams</i>. [Refiriéndose a cómo se siente al interactuar por medios digitales]</p> | | | |
| Interpersonal | | <p>A mí costó pensar en actividades [para las clases por medios digitales] implica</p> | | |

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|
| | | un esfuerzo importante, creo que ahí nos lleva a un papel protagónico, y si tienes interesados a tus alumnos, ya la llevas de ganar. | | |
| Social. | | | Solo comparto para mis amigos, muy poquitas cosas para el público. | |
| Didáctica. | <p>Yo no le vi mucho sentido a hacer un examen, es obligarlos a que se aprendan de memoria algo</p> <p>Explica la siguiente actividad y pregunta dudas. Se observa muy cómodo interactuando por medios digitales</p> | <p>Presentaciones de <i>Power Point Genially Prezzi y Kahoot</i></p> <p>Los recursos son presentaciones con explicaciones de elaboración propia</p> <p>Archivos de Excel con ejercicios</p> <p>Ante la imposibilidad de ir a un laboratorio para la práctica que pidió, dejó unas actividades en casa como: tender la cama, preparar un sándwich y registrar tiempos y movimientos</p> | <p>Si tengo el tiempo, utilizo el <i>Google</i>, pero procuro revisar que la página sea confiable, no me quedo con una, busco tres o cuatro y de ahí voy discriminando lo que no me sirva.</p> <p>Les pido una investigación documental, pero les doy páginas del Politécnico o de la UNAM o en páginas especializada de la carrera.</p> | <p>Los estudiantes comentan lo agradecidos que están algunos padres de familia por verlos tender su cama varias veces.</p> |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.7. Matriz de análisis de Pedro.

Edad: Más de 60. Experiencia: 26 años en la docencia

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|------------------|-------------------------|--|---|--|---|
| CATEGORÍAS | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. | |
| | Literacidades digitales | | | | |
| Práctica docente | | | | | |
| SUBCATEGORÍAS | Personal | <p>Leo medianamente el inglés No uso redes sociales. Jamás me ha interesado. Solo <i>WhatsApp</i>.</p> | <p>Utilizo el celular y la computadora. Utilizaba el <i>Moodle</i>, la parte básica para subir material, hacer exámenes parciales y final con 3 o 4 formatos de preguntas, breves exámenes, buzón de tareas. Aprendí a base de ensayo y error. Tomé el curso de diseño instruccional. El principal reto es manejar medianamente la plataforma</p> | | <p>No prende la cámara porque se distorsiona la comunicación. Los estudiantes tampoco lo hacen</p> |
| | Institucional | <p>El esfuerzo institucional es importante, y no es fácil hacerlo. Hay algunos cursos de formación que básicamente son: ve videos, y me siento como abandonado y solo.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>Antes utilizaba Moodle como repositorio ahora ya tengo algunas actividades y tenía los exámenes departamentales ahí. Falta actualizar el Syllabus con los requerimientos para un curso en línea</p> | <p>Es insustituible el correo electrónico, me perite extenderme y dejar constancia de lo que digo. Con el consejo tenemos sesiones por <i>Teams</i>, y ya me siento más confiado. [Refiriéndose a la comunicación con sus</p> |

| | | | | |
|----------------------|---|---|---|--|
| | | | | colegas por medios digitales] |
| Interpersonal | El principal rol es no dejar de ser la guía del grupo, el que marca las pautas y líneas generales de trabajo, de explicar y no dejar dudas,[...] hasta donde esto sea posible. | | | |
| Social. | Esto obligó a un salto tecnológico a la humanidad, porque millones de gentes ni siquiera cogían una computadora, y otros miles nos tuvimos que meter, y mal que bien, tenemos conocimiento de qué tan útil es, aunque regrese a lo presencial lo voy a seguir utilizando. | | | |
| Didáctica. | <p>Pasa lista. Iniciada la sesión un estudiante interrumpe diciendo que se acaba de conectar y le pone asistencia</p> <p>En Moodle hay actividades para la mayoría de los temas</p> | <p>Es muy bueno poder grabar tu clase.</p> <p>Ahora es más útil que yo enfatice en la parte gráfica, y sea capaz de explicarles un tema con la menos redacción posible.</p> <p>Comparte en la pantalla un archivo de Word con una fórmula.</p> <p>Le gustaría que uno de los estudiantes comparta su ejercicio, pero no sabe cómo cederle el control de Teams. Dice que para la próxima va a investigar</p> | <p>Explica conceptos que va presentando la pantalla compartida. Hace pausas para preguntar. A veces pide que los estudiantes lean y les pregunta sobre la comprensión de lo que leyeron</p> | <p>Me falta que los alumnos expongan en vivo frente a la cámara presentando los trabajos que hacen.</p> <p>Inicia preguntando a un estudiante un concepto. El estudiante responde, pero el profesor le pide precisar y aclara alguno de los errores</p> <p>Responde a la pregunta de una estudiante pero no prende la cámara para responder, en pantalla permanece el archivo de Word con la fórmula</p> |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| | | | | <p>Explica varios conceptos pero en la pantalla no se muestran los conceptos y un alumno lo hace notar</p> <p>No se puede distinguir si las actividades son individuales o colaborativas</p> |
| Valoral | | | | |

Pedro. Continuación

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|----------------------|--|---|--|----------|--|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | No me sentí cómodo al principio, ahora lo manejo dos milímetros menos mal que antes, y poco a poco se va tomando cierta práctica, ya me siento cada vez más cómodo. | Un reto es idear el material idóneo, que sea uno capaz de ver ¿cómo cambio el material que siempre he manejado? y hacer videos. | | Cumple con el horario de la sesión. Se ven dos veces a la semana en sesiones sincrónicas |
| Institucional | Me comunico con los estudiantes a través de Moodle y con grupos de WhastApp, y por el correo institucional de grupo. | | Hay libertad de exponer opiniones y decir que algo está mal para que se mejore. [Refiriéndose a que se puede ser crítico en la universidad, sin tener consecuencias] | | |

| | | | | |
|----------------------|---|---|---|--|
| Interpersonal | Una ventaja de <i>WhastApp</i> es que te evita el contacto directo con tu interlocutor y eso para mí es cómodo. | | | |
| Social. | | | | |
| Didáctica. | | <p>Idear cómo, a partir de algo, puedes volver a rehacerlo para que sea útil.</p> <p>Los recursos son archivos de Word. Algunos son elaborados por el profesor con las referencias a otros autores. Otros son páginas digitalizadas de un libro.</p> <p>Hay enlaces a páginas Web con información de la asignatura y enlaces a videos de <i>YouTube</i></p> <p>Hay cuestionarios para las evaluaciones departamentales. Las preguntas son fundamentalmente de Falso-verdadero y de emparejar columnas</p> | <p>Yo busqué páginas de diferentes áreas de mi materia. y selecciono las que considero útiles para mis alumnos.</p> <p>Y alguna noticia</p> | |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.8. Matriz de análisis de Lorena.

Edad: entre 51 y 55 años. Experiencia: 30 años en la docencia

| SUBCATEGORÍAS | | | | | |
|-------------------------|---------------|--|---|---|--|
| CATEGORÍAS | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. | |
| Literacidades digitales | | | | | |
| Práctica docente | | | | | |
| SUBCATEGORÍAS | Personal | <p>No me gusta hablar en inglés porque hablo muy feo, pero leer y la búsqueda de documentos en el idioma, sí.</p> <p>No utilizo redes sociales porque no me interesa. No me gusta porque tal vez hay un desconocimiento</p> <p>Prende la cámara y la mantiene así toda la sesión</p> | <p>Utilizo computadora, <i>IPad</i>, teléfono.</p> <p>Aprendí por necesidad, por una actualización generacional, porque el que no la aprenda a utilizar, cae en un analfabetismo digital, que equivale a quedarse en la prehistoria. También por una cuestión laboral. Tomé cursos de <i>Microsoft Teams</i>.</p> | | |
| | Institucional | <p>En general la universidad ha favorecido el trabajo en el sentido de que me ha dado las herramientas técnicas para desarrollar, se ha preocupado por capacitar, pero ha habido tomas de decisiones que no son correctas ni coherentes.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>Ya tenía la asignatura, pero me costó trabajo subir mi material a la plataforma. Cuando nos cambiaron las imágenes me costó un poco.</p> <p>El Syllabus es casi el mismo que el de las sesiones presenciales</p> | <p>Nadie me ha pedido mi material, pero lo pensaría tres veces para compartirlo, porque la verdad, es que te cuesta mucho trabajo hacer tus cosas.</p> |

| | | | | |
|----------------------|--|--|---|---|
| | | | | La comunicación con mi jefe es buena. Te responde pronto. Está muy atento de su claustro. Solo hemos tenidos dos reuniones una al inicio y otra al final. |
| Interpersonal | Nos forzó a decir: aprendes o aprendes, porque esto ya es una tendencia. Cada vez me siento más cómoda dando clases a distancia. | | Se observa cómoda interactuando por medios digitales Me siento cómoda con este tipo de comunicación porque me he mentalizado a no sentirme incómoda, | Se dirige a sus estudiantes con palabras cariñosas como hijo, mi amor. Me falta mucho el contacto personal, es terrible hablarle a las iniciales. pero tampoco estoy a disgusto. No he tenido ningún conflicto con los estudiantes. Pero me urge regresar a lo presencial |
| Social. | La sociedad espera mucho, pero depende del docente que tú quieras ser. Algunos suplimos carencias que tienen los jóvenes en otros lados. | | | |

| | | | | | |
|--|--------------------------|---|---|---|---|
| | <p>Didáctica.</p> | <p>Me modificaron la forma de evaluación porque cambiaron la carátula. Es una imposición.</p> | <p>Comparte la pantalla de <i>Teams</i> con una presentación de <i>Power Point</i></p> <p>Una alumna pide que regrese la diapositiva. La profesora comenta que ya tienen la presentación en Moodle. Los estudiantes dicen que no. Ella les dice que entonces las subirá después</p> | <p>En la evaluación trato de ser muy objetiva. Me gusta calificar resultados, no califico esfuerzos. [Refiriéndose a la forma de evaluación por medios digitales]</p> <p>Utiliza ejemplos de la vida cotidiana para explicar los conceptos de la asignatura</p> <p>Les pide ejemplos a los estudiantes, ellos responden acertadamente</p> | <p>La comunicación es afectuosa. Cuando ella no hace pausas los estudiantes interrumpen para preguntar y ella responde. Se percibe buen ambiente en la sesión</p> |
| | <p>Valoral</p> | <p>Un sector de los alumnos sí te valora, es la parte linda de la docencia, pero en general, otras instituciones no te valoran. Aquí mismo no valoran una trayectoria, por lo menos no lo suficiente.</p> | | | <p>La honestidad, la tenacidad, el interés por la materia. Un conocimiento práctico. La puntualidad, y genero mucho el respeto al otro, respetar los puntos de vista.</p> |

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|--|-----------|---|---|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | Me ha costado trabajo aprender a navegar en internet y saber despreciar. El cambio me costó trabajo, pero no tanto, porque tenía mucho material preparado a nivel licenciatura, tuve que rehacer presentaciones. | | De repente pensamos que todo lo que hay en internet es valioso y no es así, hay mucho plagio. | No me gusta lo que veo en redes sociales, siento que uno se expone. Se utilizan de manera muy agresiva. Cumple con el horario de clase |
| | Institucional | Me comunico por el correo institucional y por la plataforma de Moodle. Mi teléfono lo tienen solamente los jefes de grupo, pero de repente te escriben otros alumnos, y sí les contesto por WhatsApp. | | | |
| | Interpersonal | pero ha sido difícil porque a mí me gusta mucho el apapacho. | | | |
| Social. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--|---|--|--|
| | <p>Didáctica.</p> | <p>Hice para primavera un video, pero como era largo, lo tenía que subir <i>YouTube</i> y eso no me gustó.</p> | <p>Presentaciones en <i>Power Point</i>. Al principio no se las quería dar, pero de todos modos ellos le toman captura de pantalla. Les hago cuestionarios, les doy guías para estudiar. Les he hecho <i>Quiz</i> y tienen toda la bibliografía.</p> <p>Los recursos son archivos de Word o de <i>Power Point</i></p> <p>Los exámenes parciales y final están hechos en Moodle con preguntas de falso verdadero y opción múltiple en su mayoría</p> | <p>Si es una institución seria o si es un investigador serio. Trato de buscar revistas indexadas, pero también en esas llegas a encontrar cosas que no son serias.</p> <p>A mis alumnos les pido que busquen sobre la materia en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.</p> | |
| | <p>Valoral</p> | | | | <p>Enfatiza sobre la importancia de la ética en su profesión. Comenta la mala fama de la profesión, pero insiste en que ellos deben ser diferentes porque están en una universidad Jesuita y habla un poco de la Pedagogía Ignaciana</p> |

Apéndice 2.9. Matriz de análisis de Teresa.

Edad: entre 51 y 55 años. Experiencia: 22 años en la docencia

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|--|--|---------------|---|
| CATEGORÍAS | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Leo en inglés y en francés. Algunas redes sociales, a raíz de que para los estudiantes es un medio más fácil. No uso mucho, pero tengo <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i>. Los profesores debemos ir a donde están los estudiantes.</p> <p>Esto ha servido para que los alumnos sean capaces de darse cuenta que su educación depende de ellos. Aprender a trabajar manera virtual nos abre a otros horizontes.</p> <p>Prende la cámara al inicio de la sesión y la mantiene así todo el tiempo</p> | <p>Utilizo correo electrónico.</p> <p>He aprendido sobre la marcha, con cursos y algunas cosas con mis hijos. Mucho en <i>YouTube</i> para aprender <i>Moodle</i>.</p> | | <p>Se observa muy cómoda interactuando por este medio.</p> <p>Inicia preguntando cómo están, una alumna dice que mal y pide hablar con la profesora.</p> <p>Ella accede y deja al grupo un momento para hablar en privado con ella</p> <p>El grupo se queda en silencio con las cámaras apagadas</p> <p>Un alumno que se acaba de conectar saluda a la maestra pero</p> |

| | | | | |
|----------------------|--|--|---|--|
| | | | | <p>ella no responde porque está al teléfono con la alumna. Nadie abandona la sesión.</p> <p>La profesora regresa sin más comentario</p> |
| Institucional | <p>La universidad apoyó con cursos que tomé. TIC resolvió problemas de manera inmediata.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso. Cambió las imágenes agregó otras secciones</p> | <p>El Syllabus está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos</p> | <p>Me comunico por medios institucionales, principalmente el correo institucional. Porque me siento respaldada porque la comunicación está a través de los medios oficiales. Nos da claridad y seguridad.</p> <p>Trato de no comunicarme con mis alumnos por redes sociales. Solo si es alguna emergencia.</p> <p>Hemos tenido reuniones de academia, la mayoría hemos trabajado juntos en otros semestres. No ha sido problema darle seguimiento a lo que veníamos haciendo de manera presencial.</p> |

| | | | | |
|----------------------|---|---|--|---|
| Interpersonal | Se ha ganado que podemos continuar, que hemos continuado la vida, y eso no sería posible sin lo digital. Estas herramientas te ayudan a vivir de forma parecida a como se llevaba antes. | | | No he tenido ningún conflicto con los alumnos. Hay un reglamento y hay cosas que tienen que ver con el respeto, eso no cambia con los medios digitales. Me hace falta el contacto físico. |
| Social | La sociedad necesita que estemos a la altura, y que no estemos viviendo en una realidad virtual. El objetivo final de la educación es ayudar a las personas a vivir mejor, tenemos que retomar eso y no perderlo de vista. | | | |
| Didáctica | Todas las actividades están en Moodle antes del inicio del semestre. Tiene indicaciones muy claras y rúbricas de evaluación | Comparte la pantalla de Teams para mostrar algunas precisiones. | He escrito alguna cosa, pero trato de que vayan directo a los autores. [Refiriéndose a si ha desarrollado contenidos propios para su asignatura] Pensar qué tipo de instrumentos nos va a ayudar a evaluar lo que queremos evaluar, qué tipo de preguntas, qué tipo de trabajo, el problema es el instrumento en todo caso, no la virtualidad. [Refiriéndose a la evaluación por medios digitales] Inicia una sesión de preguntas y respuestas sobre el tema anterior | Entrevistas individuales y cortas de retroalimentación. Ya dominan hacer trabajo en equipo con gente que no conocen. [Refiriéndose a la comunicación con sus estudiantes por medios digitales] El Moodle está configurado para que los estudiantes trabajen por grupos Hay foros de debate en cada tema con rúbricas para evaluar la participación |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|------------------------------------|---|
| | | | | Antes de iniciar con el nuevo tema | |
| | Valoral | | | | De manera muy deliberada el respeto. Trato transmitirlo respetándolos, que sepan que soy confiable, que son importantes, que respeto su trabajo. También el valor de ser capaces. De no sentirse frustrado. El respeto a la universidad. |

Teresa. Continuación

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|----------------------|-------------------------|--|------------------|-----------------|------------------------------------|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | Conforme va pasando el tiempo, vas agarrando más práctica para navegar. Antes sí me costaba trabajo, no entendía qué | | | Cumple con el horario de la sesión |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|---|
| | <p>cosas le picas y que no, se me iba la página.</p> <p>Ahorita es el momento de utilizar el <i>Moodle</i>. Al principio me costó trabajo darles seguimiento a los alumnos, me interesaba mucho que no hubiera alumnos perdidos.</p> <p>Inicie con <i>Zoom</i> porque se me hizo más fácil, pero luego nos pasamos a <i>Teams</i>. Me costó trabajo, pero sí lo logré.</p> | | | |
| Institucional | | | | |
| Interpersonal | Ahora tengo más facilidad para comunicarme por estos medios | | Básicamente comparto contenidos educativos. | |
| Social | | | <p>La norma básica. Entender que la comunicación no es inmediata. Ser lo más cortés posible. Como en cualquier información escrita, tratar de que la información sea muy clara, cuidar la ortografía, cuidar la redacción, no escribir en mayúscula porque se puede interpretar como gritos, y tener cuidado con los datos que proporcionas, porque no sabes quién más está leyendo lo que estás diciendo.</p> | <p>Que los estudiantes entiendan qué van a hacer con esa carrera, lo que estudias cómo te ayuda a vivir mejor, cómo se acomoda en tu proyecto de vida, eso cómo te ayuda a ser más feliz.</p> <p>Si no estamos acompañando a los estudiantes en ese proceso, si no acompañamos a la vida, la educación se queda sola.</p> |

| | | | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|---|
| | <p>Didáctica</p> | <p>Tenemos que pensar diferentes medios para que la evaluación sea confiable.</p> | <p>Presentaciones de <i>Power Point</i> que no subo a Moodle, las presento y las explico. Me interesa que tomen notas, de algún modo va pasando por sus ojos lo que están escribiendo, es una manera de irlo asimilando.</p> <p>Comparte mediante el chat de <i>Teams</i> una dirección donde ya tiene preparado un Quizz, los estudiantes lo responden en tiempo real. En la pantalla compartida van apareciendo los resultados. Felicita a los primeros lugares y después van resolviendo pregunta por pregunta.</p> <p>Utiliza la pizarra de <i>Teams</i> para dar indicaciones</p> <p>Los recursos son enlaces a películas, documentales de la BBC</p> <p>Videos de YouTube</p> <p>Lecturas digitalizadas con las referencias del autor</p> | <p>Un primer indicador es quién lo publica. Si lo publica una fuente confiable, lo tomo en serio. Como me muevo en ese ámbito, puedo distinguir cuáles son fuentes confiables, qué universidad o qué usuario publica algo que puede ser verdadero y relevante para mi práctica docente. También quién recomienda, quien le ha dado <i>Like</i>. Hay un grupo cerrado que se llama Academia, se publican ensayos y se discute con otros especialistas.</p> <p>Recomiendo libros, que lean directamente a los autores, les doy alguna introducción para que no se espanten y sea la última vez que se acercan. También hay videos muy cortos que explican la biografía o el pensamiento de algún autor.</p> | <p>Recomendé a los alumnos que venían de intercambio que fueran a la enfermería. Y a los alumnos que habilitaran su correo porque por ahí nos van a avisar cualquier cosa. Les pedí que resuelvan con TICs lo de su contraseña para no quedar incomunicados [Refiriéndose al manejo de contingencia].</p> |
|--|-------------------------|---|---|---|---|

| | | | | | |
|--|----------------|---|--|--|---|
| | Valoral | Existe una autoevaluación general de todo el semestre | | | <p>La situación que estamos viviendo nos pone muy de frente con preguntas muy fundamentales. Es un asunto de vulnerabilidad, alguien que tiene una situación familiar complicada o un tema de salud en su familia, ¿cómo le pones falta? Lo más importante es la salud. Hay que ser flexibles</p> <p>Agradece la participación interés, asistencia y entrega de tareas. Espera reflexiones los orienten a tomar decisiones que les ayuden a concertar un proyecto de vida feliz. Por donde mi profesión y la persona en que me voy convirtiendo me ayudan a ser mejor</p> |
|--|----------------|---|--|--|---|

Apéndice 2.10. Matriz de análisis de Jaime.

Edad: entre 51 y 55 años. Experiencia: 20 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|-------------------------|------------------|---|--|---|---|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| Literacidades digitales | Práctica docente | | | | |
| SUBCATEGORÍAS | Personal | <p>Muy poquito el inglés, lo suficiente para leer. Utilizo <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i>, <i>Instagram</i>.</p> <p>El mayor desafío de la docencia digital es la adaptación, la creatividad y la flexibilidad, a lo mejor las tres están implicadas.</p> <p>La clase es por Zoom (Pagado por el profesor) porque el profesor opina que le da más facilidades para interactuar. Prende la cámara y algunos de sus estudiantes también</p> | <p>Uso básicamente celular y computadora. Yo si soy de la época del manualito, yo sí uso el manual y leo tutoriales.</p> <p>Yo utilizo <i>Zoom</i>, no <i>Teams</i>.</p> | <p>Tengo que hacer esfuerzo para adaptar y crear dinámicas. Grupos pequeños en <i>Zoom</i>.</p> | <p>Se observa muy cómodo interactuando con ellos por medios digitales.</p> |
| | Institucional | <p>Yo creo que la universidad está haciendo su mejor esfuerzo también.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>El Syllabus está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos</p> | <p>Con la coordinación de mi materia si hemos tenido reuniones. [Refiriéndose a la comunicación con sus colegas por medios digitales]</p> |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| <p>Interpersonal</p> | <p>El rol no cambia, la dinámica sí por supuesto, porque lo estás haciendo frente a una computadora, pero el objetivo, formación, crecimiento, desarrollo, diálogo, no cambia.</p> | | | <p>No he tenido conflictos [refiriéndose a la comunicación por medios digitales]. Extraño el contacto humano. La comunicación es básicamente por <i>WatsApp</i>, les mando lecturas en PDF para que vean ahí y trabajan en <i>Zoom</i>.</p> |
| <p>Social</p> | <p>Que los alumnos tengan el mismo resultado que si fuera presencial y no puede ser [Refiriéndose a lo que espera la sociedad de los docentes]. Creo que las cosas tienen que cambiar. Incluso la valoración de la educación tiene que cambiar, la educación no es ir al salón de clases.</p> | | | |
| <p>Didáctica</p> | <p>Da las instrucciones para la actividad y resuelve dudas Todas las actividades y proyectos están en Moodle antes del inicio del semestre y tiene indicaciones claras</p> | <p>Comparte pantalla e interactúa con <i>Zoom</i>, <i>Padlet</i>, <i>Internet</i> y <i>Kahoot</i></p> | <p>No tengo ningún material elaborado por mí. Recorro a videos de <i>YouTube</i> que encuentro. Hago un ejercicio en <i>Kahoot</i>, los alumnos se divierten. Utilizo un formulario de <i>Google</i> para que ellos evalúen mientras otros presentan. No tengo evaluación como tal, hacen alrededor de 40 actividades y suman en la evaluación final.</p> | <p>Cuestiona a los estudiantes sobre los resultados de la dinámica, pide razones, se dirige a ellos por su nombre</p> |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|---|---|
| | | | | Explica la dinámica de la sesión antes de entrar de lleno al tema | |
| | Valoral | Va a cambiar la aceptación de estos recursos en el trabajo diario. | | | Trato de ser muy justo con ellos, también trato de hacerlos reflexionar, porque diálogo muchos con ellos, les hago muchos cuestionamientos, eso es lo que más extraño de lo presencial. Trato de ser muy coherente. |

Jaime. Continuación

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|--|-----------|----------|--|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | Para mí es fácil navegar en internet, no se me complica. Ya usaba el Moodle y otras aplicaciones como <i>Padlet</i> y les permito usar el celular, para que trabajen. No me costó trabajo el cambio. | | | Cumple con el horario de la sesión tienen sesiones dos veces a la semana |

| | | | | |
|----------------------|---|--|--|--|
| | Lo más difícil fue sentarme frente a la computadora las dos horas, o una, u hora y media. | | | |
| Institucional | Con los estudiantes me comunico por <i>WhastApp</i> | | | |
| Interpersonal | No, definitivamente no me siento cómodo [refiriéndose a la docencia por medios digitales]. Sí me gustaría verlos en persona, para los temas es necesario. | | Comparto imágenes con un poco de texto, y lo que leo en noticias o en medios, revistas. Las utilizo para leer y para compartir lo que leo cuando me parece interesante. | |
| Social | | | Entiendo que hay normas implícitas. Utilizo un <i>password</i> , pero lo repito en varias redes, así que no soy muy cuidadoso con eso. Lo único que trato de mantener diferente son las cosas de mi banco. [refiriéndose a las normas de seguridad en redes sociales] | |
| Didáctica | La evaluación es igual de confiable, el soporte es lo que varía, pero puedes cometer injusticias tanto aquí, como en el salón de clases. | Vemos películas, vemos videos de <i>YouTube</i> , utilizamos <i>Kahoot</i> para que respondan. Utiliza ejercicios diseñados por él como paso previo a la teoría que va a explicar Forma grupos aleatorios con Zoom Envía videos al grupo de WhatsApp. Los videos son elaborados con cosas | Veo quién escribe, la fuente, el sitio web, cómo se ve, qué tanta publicidad tiene, reviso los <i>reviews</i> , pregunto a gente, veo quién escribe. Constantemente los refiero a sitios donde vienen reglas de escritura. Tengo algunos de batalla como la RAE. | Yo en clase presencial, instauré un principio con mis alumnos, le llamé: clase cero papeles, ni les doy copias, ni ellos me entregan cosas impresas. |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| | | <p>personales propiedad del docente</p> <p>Trabajan por equipos en <i>Padlet</i> en tiempo real. El profesor monitorea los resultados en los <i>Padlet</i></p> <p>Los recursos son videos de <i>YouTube</i></p> <p>En laces a páginas Web. Lecturas con las referencias de los autores</p> | | |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.11. Matriz de análisis de Ilse.

Edad: entre 36 y 40 años. Experiencia: 3 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|---|--|---|---|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Leo y hablo en inglés. Solo utilizo <i>Facebook</i> Prende la cámara al inicio de la sesión y la mantiene así todo el tiempo. Algunos estudiantes prenden la cámara.</p> | <p>Utilizo <i>Teams</i>, <i>Moodle</i> y todas las <i>App</i> que hay <i>Kahoot</i>, <i>Mentimeter</i> Aprendí tomando cursos en el Tec [Refiriéndose al Tecnológico de Monterrey campus Puebla], en biblioteca y en la Ibero. De ahí los fui bajando y aplicando. Hubo un curso específico de <i>Teams</i>. También nos mandan información o tutoriales donde podemos aprender.</p> | <p>Comenta sobre su experiencia en consultoría para el tema que van a tratar</p> | <p>Se observa cómoda interactuando por estos medios Inicia preguntando cómo están</p> |
| | Institucional | <p>La verdad es que la universidad abre cursos que nos han ayudado De repente lo que nos piden es algo muy tedioso, porque implica invertir tiempo, pero también es parte de que asegures que no vas a tener problemas con los alumnos, porque ahí vas a tener evidencias de todo</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>En otoño preparé con más materiales. La clase sincrónica es más corta y les dejo un video donde pueden entender mejor el tema y un ejercicio de aplicación, después, retroalimentación para ver si pudieron comprender, y en la siguiente clase revisamos.</p> | <p>Para comunicarnos, mi coordinadora creó un grupo de <i>WhatsApp</i> y por correo. No hemos trabajado en academias.</p> |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|---|
| | | | El Syllabus está actualizado con los requerimientos del modelo institucional para cursos remotos | |
| Interpersonal | El docente cambia a facilitador, a darle las herramientas a los alumnos para que ellos puedan aprender de manera autónoma. | | | Al principio como yo metí a los alumnos, se quedaron como moderadores, y si fue un relajo, nos tocaron como dos clases que era horrible: <i>Miss</i> , ya me sacaron, <i>Miss</i> , silenciaron mi micrófono, no puedo hablar. Una alumna me dijo que había que cambiarles el rol a asistentes. Ahora ya no, porque como crearon los grupos desde TIC solo están como asistentes. |
| Social | Ahorita se requiere mucha paciencia y empatía con los alumnos. Mantener la calidad de la educación, que se cumplan los programas que se tienen que ver. Se ha valorado más el rol del docente. | | | |
| Didáctica | Comenta que bajará la lista de <i>Teams</i> Todas las actividades y proyectos están en Moodle antes del inicio del semestre y tiene indicaciones claras | Comparte la pantalla de <i>Teams</i> para mostrar el contenido de la asignatura. | No he hecho ningún material. [refiriéndose a la elaboración de materiales propios para su asignatura] Para la evaluación. preguntas abiertas o con casos es lo que más me ha funcionado. | Hace pausas para preguntar sobre el contenido de la clase anterior. Los envía a consultar los documentos que están en Moodle. |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|---|--|
| | | | | Hago cuestionarios en Moodle con preguntas abiertas de opción múltiple, verdadero-falso y con los casos les hago preguntas | Hace preguntas sobre el contenido, cuestiona el porqué de las respuestas. Cuando hay diferencia de opiniones los confronta y llegan a una conclusión |
| | Valoral | | | <p>Respeto. Interés por los demás. Al inicio de la clase siempre pregunto ¿cómo están?</p> <p>El interés por ellos, la clase que doy habla del entorno de las organizaciones, podemos ver ejemplos de empresas que tiene o no tienen responsabilidad social y lo platicamos en los foros.</p> | |

Ilse. Continuación

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|---|-----------|----------|---------------------------------------|
| | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Siempre he utilizado el Moodle para tareas y el <i>kahoot</i>.</p> <p>Las primeras clases las traté de dar igual que de forma presencial, después seguí trabajando buscándoles más videos.</p> <p>No me siento cómoda interactuando por estos medios, Les preguntas y no te contestan. Como que andan por ahí pajareando.</p> <p>Lo que más cambió fue la interacción. Extraño lo presencial</p> | | | Se cumple con las dos horas de clases |
| | Institucional | | | | |
| | Interpersonal | <p>Los alumnos crearon un grupo de <i>WhatsApp</i> y cuando tienen una duda muy inmediata o avisos, nos comunicamos así, si no, a través de <i>Moodle</i> o <i>Teams</i> Pero la comunicación es muy fea porque no los conozco, por más que les dices, unos ponen paisajitos</p> | | | |

| | | | | |
|------------------|---|---|---|--|
| | [refiriéndose a que pide que suban una imagen en lugar de las iniciales que los identifican en la plataforma <i>Teams</i>]. | | | |
| Social | | | Solo leo los términos y condiciones [refiriéndose a las normas de seguridad que se siguen en las redes sociales] | Muchos que están lejos pudieron estudiar desde sus casas y están acompañados [refiriéndose a las ventajas de la docencia por medio de herramientas digitales] |
| Didáctica | <p>La evaluación es mucho más difícil porque hay muchas cosas que no puedes controlar.</p> <p>La verdad se puede prestar a muchas cosas, pero el que te quiere ver la cara te la va a ver [Refiriéndose a la evaluación por medios digitales]</p> | <p>Lecturas, películas investigaciones, hacen mapas de procesos, artículos, noticias.</p> <p>[Refiriéndose a los recursos por medios digitales]</p> <p>Genera grupos mediante los canales de Teams y los alumnos trabajan en ellos en tiempo real.</p> <p>La profesora ingresa a monitorear el trabajo.</p> <p>Los recursos son videos de YouTube, artículos de Redalyc,</p> <p>Presentaciones de Power Point. Enlace a periódicos. Ejercicios en PDF</p> | <p>Solo comparto memes. No subo fotos ni ubicaciones por seguridad</p> <p>Hay programas para analizar si son <i>Fake News</i> y hay páginas como <i>Wikipedia</i> que ya sabes que no son confiables.</p> <p>A mis alumnos les pido que revisen las fuentes y de dónde lo sacaron [refiriéndose a la información que los alumnos consultan en internet]</p> | <p>Una alumna comenta que se siente explotada y en el puente se va a encerrar tres días en una cueva donde nadie la moleste. La maestra aprovecha para comentar sobre lo que se requiere para sobrellevar la situación, les habla un poco de resiliencia</p> |
| Valoral | | | | |

Apéndice 2.12. Matriz de análisis de Amalia.

Edad: más de 60 años. Experiencia:34 años en la docencia

| CATEGORÍAS | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|---------------|-------------------------|--|---|---|---|
| | | Cultural. | Cognitiva. | Constructiva. | Comunicativa. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | <p>Solo uso <i>WhatsApp</i> y <i>Linkedin</i> No me gusta <i>Facebook</i> ni <i>Instagram</i> porque abusan de los datos personales, las <i>hackean</i> mucho. El principal reto para dar clases con herramientas digitales es la comunicación. Mantiene la cámara prendida toda la sesión</p> | <p>Computadora, ahí buscas revistas digitales de negocios. En Biblioteca EBSCO, pero me gusta mucho ver noticias [Refiriéndose a las herramientas digitales que utiliza] Aprendí con cursos que me han dado y asesoría personal de compañeros.</p> | | <p>Se observa cómoda interactuando, inicia preguntando cómo están y bromea con ellos</p> |
| | Institucional | <p>Es de las pocas universidades que tiene constantemente cursos de capacitación para herramientas y para formación. Siempre han dado cursos, pero hasta ahorita los estamos valorando. Lo que no me gusta es la plantilla. Fue mal momento hacer una valoración de lo que hacemos en la famosa plantilla o no.</p> | <p>Utiliza la plantilla esbelta para el diseño de su curso</p> | <p>Desde hace tiempo he utilizado Moodle para subir lecturas y hacer exámenes El Syllabus no tiene la actualización requerida por la institución</p> | <p>Con mi coordinación me comunico por <i>Zoom</i>. Aún a nivel presencial nos reunimos en academia. Y ahora por <i>Zoom</i>, la coordinadora nos cita un día cada mes y también tenemos una excelente comunicación por <i>WhatsApp</i> y por el correo institucional</p> |

| | | | | | |
|--|----------------------|--|---|--|---|
| | Interpersonal | El rol del docente es importante y tenemos que ir de la mano con los alumnos porque esta modalidad ya se va a quedar, tendremos cursos híbridos | Felicitó a una de las estudiantes que menciona que es su cumpleaños. Se expresa de forma cariñosa | | En verano tuve alumnos expertos en computadoras y sí me apagaban el micrófono, les dije que era una falta de respeto y de mal gusto. A través de TIC voy a averiguar quién hizo eso y ya se calmaron. Solo fue una clase. [refiriéndose a la comunicación por medios digitales] |
| | Social | | | | |
| | Didáctica | Pasa lista al final, les pide que cuando escuchen su nombre abran su cámara y saluden Todas las actividades y proyectos están en Moodle antes del inicio del semestre, no tienen indicaciones | Comparte la pantalla de Teams para mostrar su presentación de Power Point | Les mando actividades por las plataformas. Le hago dictado, soy muy dada a la redacción, para que hagan su glosario, buscan palabras especializadas del área. Que busquen videos. Es tipo CENEVAL. Va explicando la presentación de Power Point en la pantalla compartida | Yo hago dinámicas con mis alumnos para que interactúen, no me gustan los monólogos, aunque nos piden que no abran las cámaras, yo cuando pido participación pido que abran las cámaras. Hace pausas para preguntar si se comprenden los conceptos de la presentación. No se distingue si las actividades son individuales o colaborativas, solo hay uno o dos por cada tema |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|--|--|
| | Valoral | | | | Ética y compromiso. Confianza, ellos siempre me buscan para comentarme cosas. |
|--|----------------|--|--|--|--|

Amalia. Continuación

| | | SUBCATEGORÍAS | | | |
|----------------------|--------------------------------|--|------------------|---|-----------------------------------|
| CATEGORÍAS | | Confianza. | Creativa. | Crítica. | Cívica. |
| SUBCATEGORÍAS | Literacidades digitales | | | | |
| | Práctica docente | | | | |
| | Personal | Gracias a la práctica ya no me cuesta trabajo navegar en Internet. Como yo ya había usado antes, herramientas digitales, en la universidad había <i>Blackboard</i> y después <i>Moodle</i> , para tareas, artículos que envío mis alumnos, y ahora <i>Microsoft Teams</i> . No me costó mucho trabajo el cambio | | Cuestiona sobre la veracidad de las noticias y las fuentes que consultaron. Menciona que deben ser cuidadosos con la información de los medios tanto digitales como impresos. | Cumple con el horario de la clase |
| | Institucional | Tengo mucha comunicación con los estudiantes durante la clase | | | |
| | Interpersonal | Por la dinámica que llevo, estoy 100% segura que mis alumnos están ahí, pregunto un punto, pido ejemplos de números | | Por seguridad no utilizo redes sociales. | |

| | | | | |
|------------------|---|---|---|---|
| | salteados, ellos saben que sí interactuó mucho | | | |
| Social | | | | A través de los alumnos que están en diferentes lugares nos enteramos de lo que pasa en su lugar de origen. |
| Didáctica | <p>Virtual avanzo más, pero porque no hay tantas intervenciones, eran más sus preguntas en la clase presencial. Ojalá regresemos pronto.</p> <p>Les hago exámenes en Moodle, pero lo hacemos en academia, cada profesor hace preguntas y revisamos qué quitamos o qué agregamos</p> | <p>Les pido infografías y me hacen unas cosas maravillosas con diferentes programas, les hago que sean creativos. Hasta en <i>Power Point</i> pueden ser creativos. Utilizan el programa que quieran pero que sea novedoso.</p> <p>Cuando alguien me mandó un código QR, le pedí que explicara cómo se hacía, se ayudan entre ellos. Y yo aprendo también</p> <p>Hago equipos multidisciplinarios.</p> <p>Los recursos son en su mayoría presentaciones de <i>Power Point</i></p> <p>Los exámenes son cuestionarios en Moodle con preguntas de opción múltiple y relación de columnas</p> | <p>La información que me dan empresarios y académicos de Santa Fe. [Refiriéndose a la Ibero Ciudad de México] Como ellos están metidos en el mundo empresarial, yo checo y se las comparto a mis alumnos si creo que son convenientes.</p> <p>A mis alumnos les pido que busquen en EBSCO y en las bases que nos recomendaron en biblioteca</p> | <p>Promueve que uno de los alumnos comente sobre un proyecto de conservación de especies y lo invita a compartir la dirección para que todos voten.</p> |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|--|---|
| | Valoral | | | | <p>Les pido a mis alumnos que valoren a sus familias, a sus papás que son prestados.</p> <p>Mi clase es a las 7 y siempre están peinaditos porque se los pedí desde el principio.</p> |
|--|----------------|--|--|--|---|