

Fortalezas y debilidades de la pedagogía en torno a la presencialidad mediada por la tecnología en la educación superior en tiempos de pandemia del COVID- 19ⁱ

Strengths and Weaknesses of Pedagogy Regarding Technology-Mediated In-Personality in Higher Education in Times of the COVID-19 Pandemic

Francisco Alonso Chica Cañas ¹

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2023
Fecha de aprobación: 13 de junio de 2023

Resumen

Las fortalezas de la pedagogía, que se hicieron evidentes en tiempos de la pandemia, residen en la pregunta y la respuesta para abrazar el horizonte del conocimiento, poniendo a prueba la argumentación mediante el uso de una diversidad de herramientas tecnológicas, lo que conlleva una comprensión y una motivación para navegar y problematizar las disciplinas. Por otra parte, las debilidades de la pedagogía en tiempo de pandemia se observaron en la apropiación del modelo pedagógico tradicional referenciado en la clase magistral, lo que impidió la puesta en marcha de un diseño instruccional sustentado en la secuencia didáctica de aulas virtuales. Del mismo modo, se percibió la falta de practicidad del PEI, del modelo educativo y del modelo pedagógico, el cual no se hace tangible en la praxis pedagógica de la pandemia mediada por la tecnología, ya que se acentúa el aprendizaje de conceptos definitorios o de contenidos.

Palabras clave: *educación superior, debilidades pedagógicas, fortalezas pedagógicas, presencialidad mediada por tecnología*

Summary

The strengths of pedagogy, which became evident in times of pandemic, lie in the question and answer to embrace the horizon of knowledge, testing the argumentation through the use of a diversity of technological tools, leading to an understanding and motivation to navigate and problematize the disciplines. On the other hand, the weaknesses of pedagogy in times of pandemic were observed in the appropriation of the traditional pedagogical model referenced in the master class, which prevented the implementation of an instructional design based on the didactic sequence of virtual classrooms. Similarly, the lack of practicality of the IEP, the educational model and the pedagogical model was perceived, which is not tangible in the pedagogical praxis of the pandemic mediated by technology, since the learning of defining concepts or contents is accentuated.

Keywords: *pedagogical strengths, pedagogical weaknesses, presence mediated by technology and higher education*

¹ Licenciado en Educación, Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación Filosofía. Doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas de la Universidad de Granada, España. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. alonsochicac@gmail.com

Citar como:

Chica-Cañas, F.C. (2023). Fortalezas y debilidades de la pedagogía en torno a la presencialidad mediada por la tecnología en la educación superior en tiempos de pandemia del COVID-19. *Letras ConCiencia Tecnológica*, (20), 41-52. <https://doi.org/10.55411/26652544.244>

Introducción

La fortaleza implicó establecer la incidencia de la secuencia didáctica en línea, de forma remota o virtual, descubriendo, en gran parte, las virtudes y defectos que proceden de la educación presencial, en la que los roles de los docentes y los estudiantes se alteraron con la aparición de la pandemia, asumiendo la tecnología como una experiencia de vida educativa inesperada. Por tal razón, la pedagogía en el mundo digital dejó en evidencia las grietas de los modelos educativos tradicionales presenciales, que no se renuevan desde la perspectiva de un aprendizaje personalizado, una didáctica activa centrada en el protagonismo del estudiante, el desconocimiento de las teorías de aprendizaje, la falta de practicidad tanto del PEI, como de los modelos educativos y pedagógicos. Estos y otros factores se constituyeron en ingredientes catalizadores que mostraron los aspectos positivos y negativos que dejó la pandemia en un sistema educativo que debió transitar por la tecnología en medio de la improvisación, la creatividad, el ingenio, el compromiso y los anhelos de comprender e interpretar situaciones para las cuales, tanto las instituciones educativas como los docentes, estudiantes y padres de familia, no estaban preparados.

tizar el conocimiento y lograr conceptualizaciones y teorías sobre lo que se cuestiona acerca de la realidad, con el fin de perseguir la verdad sobre sí mismos y de los otros. También, en tiempos de la pandemia, adquirió relevancia la autorregulación cognitiva y metacognitiva con base en la pregunta y la respuesta para retroalimentarse en torno a un diálogo socrático, para plantear preguntas y más preguntas que abrazaran el horizonte del conocimiento por sí mismo.

Igualmente, se fortaleció y se fomentó la práctica cooperativa, empleando al máximo todas las herramientas tecnológicas que proporcionaba el mundo digital, que se mueve entre la dialéctica del método inductivo deductivo. Por otra parte, la evaluación de aprendizaje encontró la fortaleza en la pregunta y la respuesta, en la que se puso en evidencia la creatividad e ingenio para responder a las actividades de aprendizaje desde la tecnología. Igualmente, el diálogo socrático se incrementó con base en la argumentación en la que operan los conflictos cognitivos, las emociones, la actitud y la comunicación. Además, la evaluación punitiva se reemplazó mediante la pregunta y la respuesta para introducirse en el escepticismo y la experimentación del conocimiento. Y, en cuanto a los recursos tecnológicos, estos cambiaron la comprensión pedagógica para movilizarnos y desplazarnos en el mundo de la virtualidad.

Por su parte, las debilidades de la pedagogía en tiempos de la pandemia se centraron en el traslado de la presencialidad al mundo del aprendizaje en línea. Las clases en medio de la pandemia no fueron algo muy atractivo, a no ser que la retórica y el buen humor atrajeran a los estudiantes; además que la experiencia se convirtió en un aprendi-

zaje en solitario. La pandemia tampoco favoreció el diseño instruccional de aulas virtuales para lograr un escenario interactivo y dialógico. Además, las clases mediadas por la tecnología se llevan a cabo de manera solitaria, lo cual se constituye en un motor para las preguntas y las respuestas que reta la corporeidad de los otros. Del mismo modo, la pedagogía institucional, no se materializa en el aula de clase al no apoyarse en teorías de aprendizaje que hagan realidad el sentido de la secuencia didáctica según las disciplinas de las carreras. También se intensifica la información verbal y los conceptos que se reproducen en un aprendizaje memorístico. Es así como este tipo de educación enfatiza en conceptos definitorios, sin contar con un referente contextual, haciendo énfasis en aprendizajes memorísticos.

Adicionalmente, se mantuvo la nota/calificación como estímulo-respuesta a los aprendizajes. No se utilizan de manera eficiente los recursos y el material bibliográfico de la institución educativa. Hay ausencia de formación pedagógica autónoma para tomar la iniciativa en el estudio, así como un no aprovechamiento de los recursos tecnológicos con un sentido de aprendizaje por sí mismo y con los otros. En conclusión, la pandemia puso al descubierto las fortalezas de la tecnología y las debilidades de la pedagogía para incorporarse a ella.

Antecedentes

Actualmente, existe suficiente información relacionada con el COVID-19 y la pandemia que generó, por lo tanto se pueden encontrar datos estadísticos sobre la cobertura tecnológica en América del Sur, demostrando la deficiente conectividad a Internet. Sin embargo, falta mayor análisis de la incidencia de la pedagogía en torno a una presencialidad mediada por la tecnología en la educación superior.

El debate, en tiempos de la pandemia se centró en el uso y funcionalidad de la tecnología, sin abordar una reflexión del papel que jugó la pe-

dagogía y la didáctica en el mundo digital, el cual es determinante para conocer cómo aprenden los estudiantes en casa, en compañía de los familiares, amigos y compañeros, sobre todo, para verificar si realmente aprenden a solucionar problemas con principios disciplinares y experiencias del contexto, así como revisar y analizar los conocimientos a priori o a posteriori con base en un pensamiento intuitivo, empírico y epistemológico, tal como lo sostiene Elliot (2000). Respecto a esto se encontró que el modelo de la educación presencial se trasladó, de forma literal, al mundo de la cibercultura, llevando consigo los vicios y las virtudes del mismo.

Por otra parte, algunos autores (Rivas, 2020; Mora-García, 2021; Pérez de Guzmán et al., 2021) propusieron que en tiempos de la pandemia debía reflexionarse sobre el impacto del COVID-19 con una mirada integradora e interdisciplinaria del conocimiento. Del mismo modo, redefinir el mundo de la vida en torno a los cambios de una pedagogía transmoderna o de subjetividades de la colonización; es decir, determinar el impacto de la pandemia, que dependía de las circunstancias de una epistemología del Sur, con enfoques diversos, similares y diferentes en el contexto de América Latina. Igualmente, la incidencia de la pandemia llevó a repensar la pedagogía para que también llegara a las familias con un sentido de lo humano. Como se percibe, la pandemia propició más preguntas e interrogantes sobre el papel de la pedagogía en tiempos de crisis de la salud en la aldea global, quedando en evidencia que las epistemologías del Norte y del Sur juegan roles de contrastes en la educación ante la potencial aparición de nuevos eventos pandémicos en el futuro.

Fortalezas de la pedagogía en tiempos de pandemia

En las clases mediadas por tecnología se percibe que la pregunta y la respuesta fueron fortalezas y jugaron un papel decisivo para abrazar el hori-

zonte del conocimiento en tiempos de pandemia. En otras palabras, no tiene sentido hablar de enseñabilidad y aprendizaje, si el estudiante por sí mismo no verifica los postulados o principios de las disciplinas en el campo del conocimiento, encontrando en las teorías pedagógicas y didácticas el escenario para recrear un pensamiento predictivo o de hipótesis; ahora bien, dichas teorías ya fueron validadas en el campo de la ciencia, pero los aprendices requieren de un dominio teórico y experiencial para comprender la construcción y desconstrucción de la verdad desde la pregunta y la respuesta.

En tiempos de la pandemia mediada por la tecnología se percibió el mismo fenómeno que sucede en las clases presenciales, que la pregunta y la respuesta persiguen la certeza del conocimiento, tal como la plantea Gadamer (1994). Es decir, ¿cómo las disciplinas y saberes se pueden aplicar o experimentar en un escenario que carece de una interacción corporal en el orden de las sensaciones y pruebas empíricas? Sin embargo, la tecnología ofrece una variedad de herramientas que posibilitan acceder, como es el caso de la plataforma de YouTube, a la comprensión de saberes y conocimientos verificables, y que propician el diálogo por la búsqueda de la verdad, siendo la argumentación el medio para poner a prueba las racionalidades de carácter científico ante la doxa del estudiante y conducirlo por el camino de la epistemología en términos del intelecto. Además, la pandemia propició una enseñanza personalizada porque se identificaron las preguntas e intereses de los estudiantes sobre situaciones problematizadoras en contexto.

También se valoró que en las clases mediadas por la tecnología en tiempos del COVID-19 primó el acto de hablar como canal de comunicación ideal para problematizar el conocimiento, encontrando en el material digital una fortaleza para debatir y ampliar el horizonte del conocimiento, en la que aparecen voces protagonistas de fuentes de autoridad que contribuyen al fortalecimiento del

discurso argumentativo, académico y científico. Asimismo, los estudiantes pueden comprobar la verdad de las disciplinas con otros pensadores que afianzan conceptos y teorías que se enuncian en la web y en los medios de comunicación, robusteciendo los procesos críticos del intelecto respecto a un conocimiento empírico, lo que favorece el discurso dialéctico y la formación de criterios personales en la ciencia y en la tecnología. En definitiva, a esta experiencia se le llama *corona teaching*, “que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar cursos, como si siguieran en situación de aula” (Pedró, 2020, p. 5).

Así pues, como se advierte, la pedagogía de la pregunta fue la que sirvió de base en todas las clases de la pandemia, porque exigía respuestas que, según Gadamer (1994), implicaban una comprensión de lo que se respondía. Lo anterior, significa que el estudiante tenía que descubrir y entender el cuestionamiento de acuerdo a la motivación intrínseca. Por tanto, se percibió que en tiempos de COVID-19, puesto que algunos aprendices navegaron en aguas profundas para sistematizar los conceptos y teorías de las disciplinas porque se apropiaron de una inteligencia disciplinada, prima un método de conocimiento para responder a los propios interrogantes, tanto de índole personal como científico, facilitando el seguimiento de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del docente, a la vez que se conoce sobre el desarrollo y la apropiación de las competencias cognitivas, comunicativas, interpretativas, sociales y culturales planteadas desde los distintos enfoques curriculares. De ahí, la necesidad de:

"elaborar preguntas e indagaciones que requieran que los alumnos incluyan su contexto y sus experiencias personales en el contenido para evaluación. Ya que muchos alumnos remotos estarán en distintos lugares, será más fácil para el docente cuándo un alumno está empujando su entorno para preparar su trabajo. (Organización del Bachelato Internacional, 2020, p, 16)"

La pandemia permitió un proceso de seguimiento y acompañamiento de autorregulación cognitiva y metacognitiva en el aprendizaje en línea, siempre y cuando el grupo de estudiantes sea reducido. A pesar de estas circunstancias, siguió siendo atractivo porque las tareas y los ejercicios se podían revisar posteriormente para retroalimentarlos, ya que lo que se indaga se examina desde el horizonte de la problematización del conocimiento con base en la pregunta, tratando de encontrar el sentido de lo problematizado en torno a un diálogo socrático, según el planteamiento de Gadamer (1993).

Lo anterior, permite descubrir si el estudiante sabe o no sabe, mediante el intercambio de preguntas y más preguntas, siguiendo el planteamiento del texto hermenéutico de Gadamer (1993), lo cual se percibe en las clases mediadas por tecnología y hace que el aula de clase cuente con un enfoque pedagógico apoyado en la mayéutica, intentando que los estudiantes descubran las respuestas por sí mismos, y con la participación de los compañeros y el docente regular los procesos de aprendizaje. De ahí que, “la idea básica de las teorías de aprendizaje autorregulado es que el aprendiz experto o competente es un participante intencional y activo, capaz de dirigir e iniciar su propio aprendizaje, y no un aprendiz reactivo (...)” (Mateos, 2001, p. 43).

Asimismo, la práctica cooperativa entre los estudiantes es muy similar a lo que sucede en la educación presencial, ya que las interacciones personales son muy complejas de acuerdo con los intereses y gustos personales. Sin embargo, en la pandemia algunos estudiantes optaron por un aprendizaje individual y otros optaron por comunicarse a través de correos y WhatsApp, lo que facilitó el establecimiento de planes pedagógicos sobre lo que se sabía y no se sabía, permitiendo problematizar las cuestiones acerca de la búsqueda de la verdad, porque de esta manera se persigue la comprensión de las disciplinas desde el método deductivo e inductivo.

Por ende, en tiempos de la pandemia, la autorregulación cognitiva se volvió significativa porque propició conflictos cognitivos, aprendizajes y desaprendizajes; aprender del error y abrazar el horizonte del conocimiento, el cual se acerca y se aleja permanentemente por lo interminable de las preguntas. “En nuestros intercambios sociales, a menudo, encontramos que nuestras percepciones, creencias, actitudes, opiniones, etc., difieren en mayor o menor medida de las de los otros” (Mateos, 2001, p. 114).

También, fue muy complicado evaluar el trabajo independiente de los estudiantes en tiempos de la pandemia, cuyo fenómeno se repite en la educación presencial. Sin embargo, se percibió como fortaleza el esmero y la dedicación de algunos estudiantes por explorar el conocimiento, se apreció compromiso y horas de trabajo para responder a las preguntas de las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con Gadamer (1993), cuando se descubre, mediante la argumentación, el pro y el contra del discurso dialéctico acerca del problema planteado para indagar e investigar sobre diversas posiciones de autores, o para formar conceptos relacionados con las disciplinas o saberes, ya sea como comparación, síntesis o verificación de los postulados en un mundo hipotético, es entonces que el proceso de enseñanza en línea cumple con un estatuto pedagógico porque se va más allá del lindero de la pregunta para abrazar el horizonte del conocimiento por iniciativa propia, como resultado de un cuestionamiento que se mueve en la apertura de la misma pregunta. De ahí que, “todo preguntar y todo querer saber, presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta” (p. 443).

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje en medio de la pandemia se constituyó en una fortaleza porque el estudiante encontró en la pregunta y la respuesta la posibilidad de enfrentarse a

saber que no sabía. Entonces, la pregunta, puso al descubierto la creatividad e inventiva del estudiante para responder a los cuestionamientos de los talleres, ejercicios, conversatorios, Webinar y otros. Esto significó que el estudiante tuvo que pensar la manera de abordar los contenidos, los métodos a utilizar para comprender los textos, y reflexionar sobre lo que aprendió para plantear generalizaciones en torno al método deductivo e inductivo de las disciplinas, propiciando un diálogo cooperativo de argumentos y contraargumentos, ya sea de orden intuitivo, empírico o epistemológico. Además, se apreció innovación en el uso de las herramientas tecnológicas en cuanto al manejo de la imagen y de los textos para expresar una sistematización de las disciplinas, con un sentido crítico de la interpretación de los contenidos, lo que facilitó un aprendizaje significativo.

Respecto a lo que piensan algunos investigadores, que en tiempos de la pandemia la interacción disminuyó, es claro que es una afirmación tajante, porque se percibió con mayor fuerza que el alumno se expresó con vigor y expuso con claridad las ideas para abordar un diálogo socrático, brindándole una retroalimentación con base en la dialéctica del argumento, del conocimiento y el contexto. Además, las actividades de aprendizaje tuvieron que ser muy motivadoras para generar conflictos cognitivos, emocionales, actitudinales y comunicacionales, dejando a un lado el factor punitivo de la nota. Por tanto, es:

"necesario trascender las taxonomías de antaño. Ya sea si se enseña en una universidad presencial o virtual, parte de la solución es eliminar definitivamente la barrera entre la formación presencial y virtual, y diseñar la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida, donde el docente y los estudiantes pueden servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos, con un inventario de contenidos propios y externos surgidos de una intensa curaduría y ajustados a una secuencia de aprendizaje, como ha propuesto el Banco Mundial durante

la pandemia refiriéndose a la educación básica". (Pardo-Kuklinski y Cobo, 2020, pp. 12-13)

Igualmente, la pandemia cambió el concepto de evaluación punitiva en la que se evalúan los conocimientos por resultados de aprendizaje. Ello significa que el docente tendrá que confiar en los productos que entregue el estudiante, dándole el beneficio de la duda, entendiendo que la evaluación es un proceso de autorregulación, de examinarse a sí mismo y de trabajo cooperativo con los otros, lo que implica cambios cognitivos basados en un aprendizaje por comprensión, que posibilite interiorizar y resolver los problemas, con el fin de validar, inferir y generalizar los conocimientos en otras situaciones de aprendizaje.

No obstante, superar creencias erróneas es un trabajo que requiere de la participación de los docentes, de la apertura pedagógica de la pregunta y la respuesta para incursionar en los terrenos movedizos de la duda, la hipótesis y la experimentación. En otros términos, se persigue que el estudiante desarrolle habilidades para educarse a sí mismo, con un sentido de responsabilidad y anclado en los conocimientos previos que posee del contexto cultural, social, político, económico, científico y tecnológico. Que el estudiante sepa a conciencia lo que aprendió y desaprendió para la vida, con el propósito de mejorar y establecer controles que conlleven a un aprendizaje continuo para la consolidación de los principios básicos del conocimiento.

Por otra parte, Cheyne (2020), sostiene que la evaluación en tiempos de COVID-19 se percibió como una experiencia para el desarrollo del aprendizaje, pero no con un sentido de sanción o de castigo. Otra fortaleza a destacar en la pandemia fue el manejo recursivo de las herramientas tecnológicas para lograr que los estudiantes siguieran con las clases. Un aspecto a tener en cuenta fue el aprendizaje móvil, que permitió que los estudiantes se conectaran y le siguieran la pista al desarrollo de las clases. Entonces, el ce-

lular se constituyó en un aparato valioso de interacción comunicativa; si el internet no funcionaba bien, se recurría a un medio de movilidad para escuchar, plantear preguntas, presentar argumentos, participar de los debates, exponer dudas, comprender el horizonte de la pregunta y lograr no perder la secuencia didáctica de las áreas de formación curricular, lo que contribuyó a mejorar la concentración y mantener la motivación en medio de la calamidad doméstica de salud.

Igualmente, la presencia de diversos tipos de plataformas, del internet, del correo electrónico, del WhatsApp, Webinar, entre otros, fueron los reyes de la pandemia, porque el mundo se mantuvo comunicado, y la educación superior continuó, entre comillas, con la normalidad de las clases. Por tanto, la pedagogía siguió el curso para bien o para mal, con los aciertos y desaciertos de la herencia de la educación presencial, la cual se enriqueció o se empobreció con el aporte de la tecnología. Al respecto, Pozo (2016), manifiesta que “el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es mayor, por tanto, en el aprendizaje informal que en el formal. Pero [...] nuestras maneras de aprender, al menos las informales, están cambiando en mayor o menor medida, al hacerse virtuales (...)” (p. 302).

Es así como, la interacción en línea, remota o virtual, cambió el modo de comprender el acto pedagógico y didáctico, que exige de las Instituciones de Educación Superior (IES) una revisión de la practicidad del PEI, del modelo educativo y del modelo pedagógico insertos en la concepción de las TIC y el enfoque curricular de los programas.

Debilidades de la pedagogía en tiempos pandemia

La pandemia puso al descubierto los viejos vicios de la modalidad presencial relacionados con el aprendizaje, en que el auditorio se reducía a escuchar al docente y tomar apuntes, con una gran intervención o pocas intervenciones por parte de los aprendices. Sin embargo, en tiempos de

la pandemia mediada por la tecnología, el dictar una clase no era muy alentador, a no ser que el profesor fuera un excelente conferencista, que atrapara a los discípulos con la magia de la retórica, el conocimiento, el buen humor y una estructura conceptual y teórica que condujera al desarrollo del pensamiento hipotético en el campo de la formación del espíritu científico.

Esto obedeció a que la pandemia no brindó tiempo para la implementación de un diseño instruccional que favoreciera el diseño de aulas virtuales hipermediales y multimediales para recrear un escenario interactivo de un aprendizaje dialógico centrado en el protagonismo de los aprendices. Por tanto, la educación se realizó en línea o de forma remota, trasladando la clase a una experiencia solitaria que atrajo muy poco por percibir de forma lejana la corporeidad de las otras personas, quienes se constituían en el motor de impulso para provocar preguntas, interrogantes, intencionalidades vagas o problematizadoras, al tiempo que algunas intervenciones causaban emociones de risa y empatía por la astucia de lo que se dice, en términos de relativizar algo tan formal, como es la transferencia y producción de conocimiento.

Por otro lado, las Instituciones de Educación Superior (IES), se identifican por presentar un modelo pedagógico institucional, el cual deben asumir las facultades y hacerlo realidad en el desarrollo de los programas de pregrado o de posgrado. Sin embargo, se aprecia que este enfoque pedagógico no se materializa en la praxis docente, ya que se desconoce la esencia de la secuencia didáctica del modelo o de los modelos de aprendizaje.

Por tanto, durante la pandemia la debilidad de lo pedagógico se hizo visible, en parte porque se desconoce la tematización de las disciplinas con un sentido didáctico para lograr aprendizajes que perduren para la futura vida profesional, ya que no se posee un conocimiento apropiado de las teorías de aprendizaje, las cuales determinan la praxis de la didáctica y la aplicación del modelo pedagógico;

en especial, cuando los docentes están formados en disciplinas que no son afines, y muchos de ellos no tienen una formación docente.

Del mismo modo, la queja de los estudiantes en tiempos de la pandemia hacía referencia al traslado de clases magistrales a clases mediadas por la tecnología en las que predomina el aprendizaje verbal y conceptual. “Con mucha frecuencia donde los maestros enseñan conceptos (que deben ser comprendidos, es decir, relacionados conceptualmente con las representaciones previas), y los aprendices adquieren información (que repasan y repasan, hasta reproducir literalmente)” (Pozo, 2008, p. 458).

Este tipo de aprendizaje presencial se trasladó en tiempos de la pandemia, porque se enfatizó en un aprendizaje de conceptos definitorios que terminó convirtiéndose en una pedagogía de orden instrumental en la que se presentaban postulados a priori sobre el desarrollo de los contenidos, sin un referente contextual del entorno local, regional o internacional que propiciara una comprensión de experiencias inductivas, para pensar los problemas de la ciencia con un sentido de la intersubjetividad, más que pensando en la objetividad de la ciencia.

Es decir, ¿cómo se sabe si el estudiante generó un aprendizaje por comprensión y de interpretación sobre los conceptos y las teorías de las disciplinas o saberes? La respuesta a esta pregunta queda inconclusa, ya sea en un sistema educativo presencial o mediado por tecnología. Aunque las evidencias del desempeño se pueden visibilizar en aprendizajes que respondan con apertura a las preguntas que conduzcan a nuevas preguntas o interpretaciones sobre tópicos temáticos parecidos o diferentes, que conlleven a pensar otros contextos en diversas situaciones de aprendizaje, por lo general, se percibe que los estudiantes responden de forma literal lo que leyeron, tratando de memorizar no de forma comprensiva. Por tal razón, “el diseño metodológico en un entorno vir-

tual involucra características particulares que procuran comentar algo más que el mero incremento o cúmulo de conocimientos” (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2014, p. 125).

Del mismo modo, la motivación siguió siendo una debilidad, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad en línea o remota. Los estudiantes, se presentaban muy motivados cuando iniciaban las clases mediadas por tecnología, activando las cámaras para conocer al profesor y a los compañeros. Pero, a medida que avanzaba el tiempo, se apreciaba que desactivan las cámaras para dedicarse a otras tareas o actividades recreativas. Cuando se les solicitaba que activaran de nuevo las cámaras, se percibía, en el lenguaje gestual y corporal, que no estaban concentrados ni motivados para participar en el debate académico. “A medida que el aprendizaje requiere más esfuerzo, se necesita más motivación para compensar ese desgaste” (Pozo, 2008, p. 328).

Igualmente, la motivación extrínseca también afectó el aprendizaje mediado por tecnología, ello por el número de integrantes de la familia que debían ubicarse en distintos espacios de la casa y no generar interferencia. No obstante, los conflictos familiares y las relaciones interpersonales no favorecían la concentración y la atención, lo que incidió en el rendimiento académico. En este caso, el estudiante se interesa por el éxito del aprendizaje, aunque este éxito está problematizado, en algunos momentos, por los conflictos de convivencia que generó la pandemia, lo que obligó a centrarse en los propósitos de las relaciones humanas y descuidar, de forma relativa, los avances en el proyecto educativo personal. El COVID-19 se presentó como una debilidad porque el micro mundo de la familia pudo jugar un papel catalizador o de debilidad en torno a una experiencia educativa significativa mediada por la tecnología.

Por otra parte, el docente optaba por el estímulo y respuesta para activar la motivación, que por lo general se refleja en la nota como mecanismo

de control y autorregulación, y que puede, al final dar buenos o pésimos resultados. Por consiguiente, “lo gratificante no es la nueva representación que se obtiene, ni la propia actividad de aprender en sí, sino las consecuencias asociadas a ella, ya sea por incrementar la obtención de premios o por reducir la probabilidad de ser castigados” (Pozo, 2008, p. 324). Además, el estudiante tenía que permanecer todo el día sentado al frente del computador o el celular, lo que incidía en la motivación intrínseca para afrontar con éxito o fracaso su educación en medio de la pandemia. Ahora, aparecieron otras circunstancias de motivación extrínseca, como las labores de teletrabajo de los padres y de los otros miembros de la familia, que interfirieron en los procesos educativos de los hijos, propiciando un ambiente, a veces, no muy agradable, al tiempo que la cuarentena afectó emocionalmente a todos los integrantes de la familia.

En cuanto al uso eficiente de los recursos bibliográficos en línea para profundizar en los aprendizajes, este apareció como una debilidad, tanto en lo presencial como durante la pandemia. Se esperaba que los estudiantes aprovecharan los recursos tecnológicos de las bibliotecas, de los buscadores, así como de páginas especializadas y del Internet. Pero, es necesario anotar que la cultura de la lectura y la escritura, siguen siendo un problema, ya que los estudiantes se quedan con los datos que el profesor les presenta y no aprovechan el potencial de la información, ni de la biblioteca institucional ni de las externas, aun sabiendo que la mayor parte del tiempo utilizan el celular como medio de comunicación, pero de forma recreativa dirigida hacia las redes sociales o para aquellas cosas puntuales de cumplimiento de tareas y ejercicios. Además, en los syllabus se coloca una bibliografía básica que, en la mayoría de las ocasiones, tampoco consultan.

Lo anterior, dejó ver en los estudiantes la ausencia de una formación pedagógica autónoma para indagar, consultar e investigar; que incide en un

aprendizaje significativo sobre conceptos definitorios y conceptos sensibles, tal como lo enuncia Elliot (2000). Agregándole a esto, la falta de articulación de los contenidos con las experiencias de la vida, lo que hace del aprendizaje un conocimiento instrumental para atender lo inmediato de la educación.

De la misma manera, la pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo en tiempo de la pandemia ayudó a resolver gran parte de los problemas de la educación, ya que con la sola ruta de aprendizaje se propició un diálogo socrático en el que se problematizaron los contenidos, con base en las lecturas de artículos, talleres, estudios de caso, revisión bibliográfica en Internet, películas en YouTube, pensadores y expertos en temas de educación; surgieron más preguntas y respuestas en tópicos de interés personal, la creatividad y la inventiva del docente/estudiante se catapultó para afrontar preguntas en búsqueda de la verdad, la apropiación de recursos tecnológicos para acceder al conocimiento y el acceso a un conocimiento multidisciplinario.

Por lo tanto, el aprendizaje desencadenó conflictos cognitivos, emocionales, afectivos y de comunicación, convirtiéndose la clase mediada por tecnología, en hervor de experiencias de lo que no sabe y sabe el estudiante, de lo que piensa y el modo cómo comprende el conocimiento de una forma interpretativa y argumentativa, dejando a un lado la cátedra magistral y bancaria, tan anclada en las instituciones de educación superior. Por consiguiente:

"la persona, capaz de argumentar según el método socrático, sostiene su propio disenso con firmeza, porque entiende que sólo cabe batallar contra los argumentos propios en el fuero interno (...). Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir el rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que, en el experimento de Asch, se resistiría a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión preparada. (Nussbaum, 2011, p. 79)"

Ahora bien, en tiempos de la pandemia adquirió importancia el para qué se aprende y el cómo se utilizan esos conocimientos en el mundo de la vida. Por tal razón, la secuencia didáctica de las clases mediadas por tecnología se vuelve atractiva cuando realmente el estudiante juega un papel protagónico en el abordaje de los problemas, desde actividades que involucren la observación, la contemplación, el análisis y la interpretación para pasar de los preconceptos a los conceptos con base en experiencias reales. En otros términos, se desarrolla mayor experiencia en torno a las habilidades de pensamiento de orden superior, para pasar de un pensamiento pragmático a un pensamiento reflexivo en aprendizajes en contexto.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes no emplearon las herramientas tecnológicas con un sentido de aprendizaje social, teórico-práctico y de manejo de habilidades de pensamiento, pues se limitaron a cumplir con las mínimas demandas de las tareas y los ejercicios. Por consiguiente, “el saber del alumno sobre el mundo debería, al menos como perspectiva (puesto que se trata de un proyecto para la vida), convertirse en una concepción del mundo” (Aebli, 1998, pp. 26-27). Por ende, se puede inferir que la educación en época de la pandemia fue el resultado de la cultura y las formas de organización de la educación presencial, que se hicieron evidentes ante la presencia del COVID-19.

Además, una de las grandes debilidades de la pedagogía, en torno a la presencialidad y mediada por la tecnología en tiempos de la pandemia en la educación superior, se reflejó en la carencia de un repositorio tecnológico de contenidos con un tratamiento pedagógico y didáctico, así como de la ausencia del diseño instruccional de aulas virtuales, que se quedaron únicamente con las plantillas de las plataformas, que dicen poco y dicen mucho, ya que se requería de tiempo y trabajo arduo del docente y programador para planear, diseñar y presentar resultados robustos que fue-

ran evaluados por los mismos estudiantes desde la parte hipermedial y multimedial.

Todo esto, implicó un gran esfuerzo en el campo de las comunicaciones entre directivos, ingenieros, docentes, pedagogos y otros recursos institucionales para invertir en tecnología, así como en recurso humano capacitado y con una visión actualizada de los enfoques pedagógicos en torno a un proyecto experiencial que retroalimentara el sistema educativo. Por lo tanto, llegó la hora de dejar la improvisación para pensar el currículo desde el horizonte de las TIC y la inteligencia artificial, si se quieren dar pasos firmes para atender otras eventualidades u otras pandemias que provengan del caos y de situaciones inesperadas de y en cualquier lugar del mundo.

Conclusiones

La aparición de la pandemia de forma inesperada cambió las prácticas educativas, el mundo digital se tuvo que incorporar a un innovador proyecto pedagógico y didáctico. En otras palabras, se requirió de experiencias de laboratorio que dieran cuenta de la forma cómo operaban y circulaban las teorías de aprendizaje en un diseño instruccional tecnológico que dialogara con las disciplinas y la realidad del mundo. Esto quiere decir, que la presencialidad incluyó la virtualidad, como una de las tantas vivencias de enseñabilidad y educabilidad y complementaria al proyecto educativo de los estudiantes. Esto supuso un cambio de ideas acerca de cómo pensar el PEI y el modelo pedagógico, no como un proceso de enfoque tradicional, sino como un momento de concebir el aporte tecnológico como una extensión del trabajo independiente y colaborativo, y el uso apropiado de una diversidad de herramientas digitales en el aula de clase. También, se tiene que pensar una nueva forma de clases presenciales y clases mediadas por la tecnología, con el propósito de flexibilizar el currículo en tiempo sincrónico y asincrónico.

La pandemia, evidenció la necesidad de actualizar los currículos, no tanto en los contenidos disciplinares, sino en la forma como se incorporará la tecnología respecto a los planes de estudio y las secuencias didácticas de las asignaturas o espacios académicos, dando la posibilidad de innovar según las necesidades del contexto. Esto implicará incluir un repositorio tecnológico que dialogue y trabaje con la pedagogía, las teorías de aprendizaje, la evaluación en el contexto educativo, la investigación formativa, la proyección social y el impacto externo, lo que facilitará una reorganización respecto al acompañamiento individual y colectivo.

Podría pensarse en un currículo que tenga la mitad de la malla curricular de forma presencial y la otra mitad de forma digital. Esto sería una gran innovación, pero lo más seguro es que no sucedería en la práctica, porque, en el imaginario de las instituciones, los docentes, los padres de familia y los estudiantes, lo que interesa es la presencialidad de las clases y mantener el esquema de la clase magistral. Aunque, la pospandemia obliga a pensar en nuevas estrategias didácticas, apoyadas en la tecnología, para convertir el aprendizaje en una experiencia de vida que redunde en el futuro profesional.

Por otra parte, es necesario trabajar la pedagogía del aprendizaje autónomo relacionado con una didáctica tecnológica, en la que el estudiante resuelva por sí mismo los conflictos cognitivos; aprenda a problematizar el conocimiento, teniendo como eje dialéctico la pregunta y la respuesta; sepa relacionarse e interactuar con los otros con base en el diálogo y aprenda a establecer planes de mejoramiento para autorregularse en lo que no sabe y lo que debe saber mediante un aprendizaje cooperativo, el cual debe proyectarse en un currículo que se mueve actualmente en un plano nominal o de forma deficiente en la pedagogía. De ahí que, “la didáctica del aprendizaje autónomo se caracteriza porque el estudiante comprenda lo que está haciendo y pueda explicar con pa-

labras propias, un hecho, un acontecimiento, una situación, o un contenido temático” (Chica-Cañas, 2010, p. 8). Este escenario lo proporcionó la pandemia, descubriendo que es posible aplicar la pedagogía socrática de la pregunta y la respuesta, que promueve la autoestima, la autoaceptación, el reconocimiento de sí mismo y la autodeterminación para percibir y comprender el mundo.

De igual manera, la pedagogía de la pregunta y la respuesta prevalecieron en el tiempo de la pandemia; esta, quizás, será la clave para propiciar conflictos cognitivos que incorporen de inmediato las emociones, al percibir en la formulación de la pregunta un problema en torno al conocimiento y el mundo. Por lo tanto, se producirá un proceso dialéctico, porque el horizonte de la pregunta y la respuesta conduce a más preguntas, a más indagaciones, a más interrogantes para construir un corpus comprensivo e interpretativo de la realidad y la teoría. Entonces, en tiempos del COVID-19, se puede decir que se generó un aprendizaje, en parte, más personalizado, al enfocarse en un diálogo socrático que puso en evidencia la autorregulación de los aprendizajes respecto al desarrollo de los contenidos, los métodos, las disciplinas, los autores, los enfoques, las tendencias, la articulación con lo social y lo colaborativo con los compañeros, y los problemas del contexto local y global. Por tal razón, la pedagogía de la pregunta y la respuesta superó a otros enfoques pedagógicos porque es una pieza clave de la forma de pensar y de actuar en la didáctica del yo y del tú, que se sustentan en la argumentación y no en la doxa o conocimiento vulgar.

Referencias

- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Cheyne. A. (2020, 31 de marzo). La evaluación en tiempos de COVID-19. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/columna-rector-del-rosario-la-evaluacion-en-tiempos-de-covid-19/660595>

- Chica-Cañas, F. A. (2010). *Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo: estrategias de autorregulación para aprender a aprender en los ambientes virtuales*. Universidad EAN. <https://doi.org/10.21158/9789587560015>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Ediciones Morata.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editor.
- Mora-García, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa*, 27(1), 129-145. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>
- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2020). *Orientación para los colegios sobre la planificación de la continuidad del aprendizaje en línea*. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/11/orientaciones-planificacion-aprendizaje-en-linea.pdf>
- Pardo-Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pedró, F. (2020, 11 de junio). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Análisis Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36-2020.pdf>
- Pérez de Guzmán, V., Del Pozo-Serrano, F. J. y Pascual-Barrio, B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (78), 15-33.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* (Documento de trabajo). Universidad de San Andrés. https://www.udesar.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

