



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaervalores.com/>

Año: IX Número: Edición Especial. Artículo no.:17 Período: Octubre, 2021

TÍTULO: Realidades alternas: estrategias didácticas para el fomento del pensamiento crítico ante la hibridación educativa.

AUTOR:

1. Dr. Guillermo Isaac González Rodríguez.

RESUMEN: El objetivo del trabajo se centra en establecer las principales estrategias didácticas utilizadas en la generación de pensamiento crítico que fomente las competencias necesarias para enfrentar la realidad de la pandemia COVID-19. Se utilizó una metodología de corte cualitativo con un método analítico interpretativo, que hizo uso de un par de instrumentos para su aplicación a docentes de tres instituciones educativas. Los resultados arrojan una panorámica respecto al uso de herramientas diversas que formaron parte de las estrategias docentes utilizadas. Se concluye que a la educación le esperan retos por enfrentar ante la llegada de un sistema híbrido y la necesidad de reformular las acciones y prácticas educativas.

PALABRAS CLAVES: estrategias didácticas, pensamiento crítico, competencias, educación.

TITLE: Alternate realities: didactic strategies for the promotion of critical thinking in the face of educational hybridization.

AUTHOR:

1. PhD. Guillermo Isaac González Rodríguez.

ABSTRACT: The objective of the work is focused on establishing the main didactic strategies used in the generation of critical thinking that fosters the necessary skills to face the reality of the COVID-19 pandemic. A qualitative methodology was used with an interpretive analytical method, which made use of a couple of instruments for its application to teachers from three educational institutions. The results provide an overview of the use of various tools that were part of the teaching strategies used. It is concluded that challenges await education to face before the arrival of a hybrid system and the need to reformulate educational actions and practices.

KEY WORDS: didactic strategies, critical thinking, competences, education.

INTRODUCCIÓN.

Primera realidad: lo alterno de la época actual en el entorno docente.

La realidad¹ está conformada por diferentes posturas alternas que le dan vida a la comprensión de las acciones cotidianas. Entre una de las preguntas que más ha agobiado el entendimiento humano, se encuentra aquella donde se trata de situar ante algo que se pueda definir como la realidad (Dilthey, 1976). La postura del ente ante la confrontación de una realidad, puede estar marcada por la conformación de un imaginario social que colectivamente se refuerza y constituye (Castoriadis, 2013). Al estar inmerso en un contexto de cambio constante, los sujetos tratan de explicarla mediante una construcción socialmente establecida que se puede explicar mediante la asimilación, adaptación y adopción de los medios con los cuales se difunde (Searle, 2007), pero, ¿qué pasa cuando las realidades que se tienen alterar la comprensión de la misma y dan pie a una alterna? ¿qué pasa en los contextos de las cotidianidades cuando se alteran al ser modificado el contexto de lo que se considera *normal*?

¹ Según Baudillard, la generación de la realidad está marcada por una constante recreación de la misma en donde se juegan elementos de signos que se mezclan en contextos donde se puede recrear infinitamente bajo un constante repaso de las alteridades.

Para tratar de darle sentido a las preguntas anteriores, debe de existir un punto de partida entre un antes y un después entre, ya sea una situación, un entorno y/o una serie de situaciones, y una nueva manera de concebirla(s) (Schütz, 1993).

Si el escenario cambia, el entendido es que las acciones dentro de él, también cambien, por lo que la realidad se retoca acorde a las necesidades de adaptación (Gergen, 2001). Esto da pie a la reflexión sobre la manera en que los sujetos entran en contacto directo con la *nueva realidad* generada y la forma en que crean sus espacios de interacción y asimilación. Pensarse entonces en nuevo contexto con situaciones no antes vistas o percibidas, da pie a múltiples interpretaciones acerca de la manera de enfrentarse a lo inesperado, e incluso, desconocido.

Ante un mundo rigurosamente cambiante, la educación requiere de una reformulación constante de sus métodos y estrategias. Al pasar de los años, los sistemas educativos a nivel mundial han modificado sus sistemas, perspectivas, modelos y políticas en miras de una reformulación constante del entorno donde se ubican (Albatch et al, 2009). De igual manera, esto genera una inercia que influye en la manera en que los docentes enfrentan una realidad que se modifica y les exige una adaptación a los nuevos conceptos y modelos requeridos por la educación (Brunner, 2012). La influencia directa que tienen los elementos antes mencionados a las metodologías, planeaciones y acciones didácticas dentro del aula para la generación de ambientes de enseñanza-aprendizaje idóneos (Espinoza y Rodríguez, 2017).

Sin embargo, los ambientes de aprendizaje se vieron completamente modificados ante la entrada de una situación inesperada como lo fue la pandemia originada por el SARS COVID-19. La educación hasta antes de esta situación había tenido modificaciones estructurales, políticas, de procesos y currículo, pero no se había enfrentado ante la magnitud de una educación virtual que llegó de forma urgente y espontánea (Álvarez et al, 2020). Dado que la situación ha impactado de forma muy significativa los espacios económicos, sociales, salubres y educativos, se tomaron diferentes

decisiones para tratar de afrontar las vicisitudes que afectan los espacios educativos. En todos los niveles escolares, se detectaron problemáticas distintas a las cuales se han enfrentado las instituciones y sus docentes, las madres y padres de familia, así como las autoridades con los planes y proyectos generados ante esta situación (Belinda & Córdova, 2021).

Según lo indican las instancias internacionales, las cifras marcan una cifra de cerca de 1500 millones de estudiantes que en todo el mundo fueron afectados de alguna manera debido a las modificaciones en los sistemas educativos por la pandemia (OEI, 2020). Por su parte, uno de los puntos más sensibles ante la situación ha sido que la alteración (positiva o negativa) en las clases a distancia dentro de sus diferentes modalidades, ha generado grandes brechas entre los estudiantes que tienen, o no computador, acceso a internet, dispositivos móviles u otros elementos indispensables para esta modalidad (González, 2021). Todas estas modificaciones impulsaron una dinámica de acción distinta que comprende elementos institucionales y particulares que cada docente debe de tomar en consideración en sus acciones didáctica (Escudero, 2020).

Al enfrentarse a una *nueva realidad*, las instancias educativas hicieron uso de diferentes estrategias que trataron -y tratan aún- de volver menos complicado el afrontar un dinamismo distinto al acostumbrado. Sin embargo, ¿cómo enfrentar las diferentes acepciones generadas por la pandemia para aplicarlas en el contexto educativo? Una de las formas de acercarse a este fenómeno está enmarcada en la concepción del sentido educativo que tienen las IES respecto a la forma de realizar los procesos para que la universidad siga siendo una entidad donde las funciones sustantivas tengan la relevancia requerida (Galindo & Poom, 2020). Entran en juego todos aquellos aspectos que le dan vida al *ethos institucional*² y mediante los cuales, las instituciones educativas mantienen un sentido

² Entiéndase el Ethos institucional como los elementos que le dan forma a una organización, en este caso, enmarcad por las tradiciones, costumbres, valores, misión, visión y demás funciones sustantivas y adjetivas de las universidades.

latente de su acción en el contexto al poner función los elementos esenciales de sus actividades (Ordorika, 2020).

Para que lo anterior tome sentido, las IES realizaron diferentes modificaciones que retoman la realidad que surgió de pronto con la pandemia, y amoldar sus funciones a los retos por enfrentar (González, 2021). Las condiciones docentes y estudiantes también se vieron modificadas, puesto que las sesiones se convirtieron en espacios íntimos y cercanos, que alejaban de la esencia tradicionalista de clases presenciales, asumiendo una modificación hacia la virtualidad (Miguel, 2020). Se tiene entonces un doble dilema; el de las condiciones externas que afectan los procesos internos de las universidades para el desempeño de la acción educativa, y el de las realidades particulares que enfrentan los actores desde sus contextos específicos (Arim, 2020). Al igual, las interrelaciones, tanto comunicacionales, sociales, culturales y/o políticas, también sufren una coyuntura generando incertidumbre en la manera en que la educación toma el rumbo a seguir (Hernández & Sancho, 2020).

Segunda realidad: los docentes ante lo cambiante de su acción y práctica.

Varias son las posturas que se establecen para traer al presente lo que se llama realidad. En la época posmoderna, la realidad puede ser vista como una intencionalidad establecida por los cambios y modificaciones del entorno (Harvey, 1990). Dichos elementos confinados al cambio de las estructuras, los esquemas y estadios, se encuentran constantemente ante el reflejo de un contexto histórico que se borra y dibuja a cada instante (Lyotard, 1989). El condicionante entonces, se fundamenta en la manera en que se enfrenta, confronta y/o afronta por parte de los actores, la incertidumbre producida por la diversidad de factores con los que se fundamentan los elementos de cambio (Anderson, 2000).

Se puede asumir, con lo anterior, que la forma de asimilación de esta nueva realidad conlleva, que en primer lugar, se fusione en ella mediante sus acciones y reacciones (Lipovetsky, 1990), y en segundo,

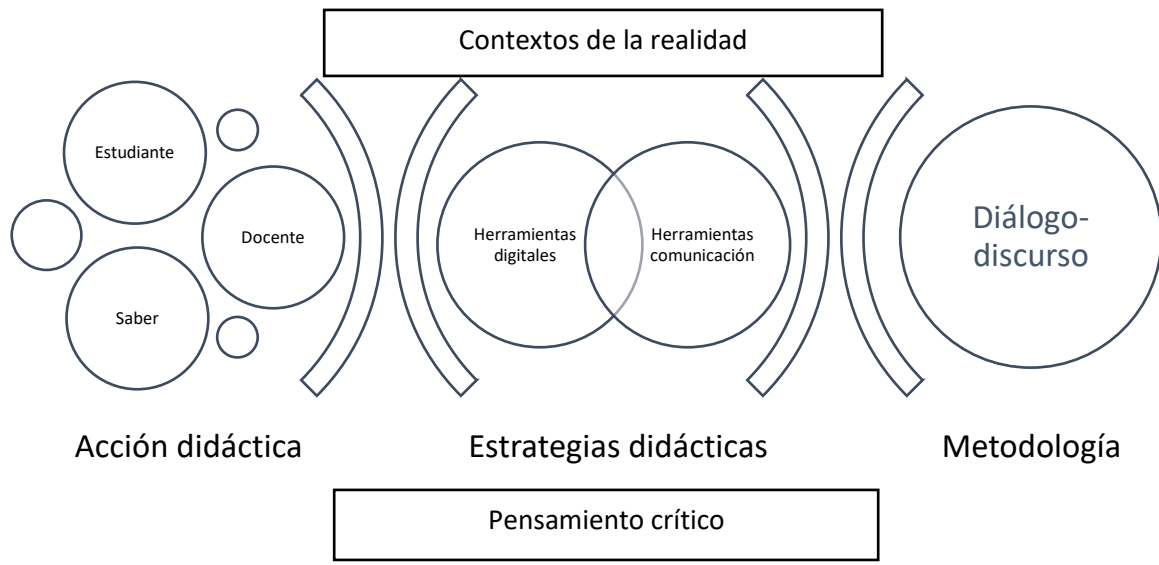
se creen los canales adecuados para que esa adopción pos-real, tenga un sentido aplicable al contexto donde surge, apegado a su sentido histórico y sociocultural (Habermas, 1990).

Asimilando lo anterior, al proceso actual donde las acciones y maneras socio-culturales han tenido que repensarse, se puede deducir que la conformación de una *nueva realidad* va de la mano con el sentido de la adaptación a los procesos y canales, así como la adopción de un modo aplicable al sentido de urgencias. Desde la parte educativa, los docentes, al tratar de hacer frente a la modificación de su entorno socio pedagógico, tuvieron que adecuar procesos y actividades, que no eran nuevas, pero sí, quizá lejanas a sus usos y costumbres (Rama, 2018).

Ante ese aspecto, se puede señalar, que las metodologías para la enseñanza-aprendizaje se amoldaron a dichos requerimientos, fuera de manera normativa y/o condicionada a la confrontación de la realidad propia (como docentes) y la ajena (estudiantes e institución) para dar cabida a una perspectiva urgente de modificación del espacio interacción (Hodges et al, 2020).

Ahora bien, derivado de las eventualidades surgidas por la pandemia, la conformación de un esquema de clase pensado en el fomento al pensamiento crítico como parte de las competencias a desarrollar, presenta ciertos elementos que son básicos para que no se pierda el objetivo esencial de la sesión (Carvajal, 2020). Para la generación de pensamiento crítico es necesario que las condiciones de las sesiones vayan acorde al diálogo, la (auto)reflexión, el análisis, la confrontación y la conclusión dentro de un espacio que enfrente las diversas realidades bajo premisas valorativas (Broom, 2011). El conflicto de enfrentar las realidades bajo un contexto de lo virtual desde una perspectiva de pensamiento crítico requiere, que las estrategias didácticas mantengan una direccionalidad hacia el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para centrarlo en un contexto específico que genere elementos dialógicos que acompañen al proceso (Elder & Paul, 2008) como se muestra a continuación:

Esquema 1.- Modelo de pensamiento crítico para enfrentar la realidad.



Fuente: Elaboración propia basada en (Elder & Paul, 2008; Wilson, 2012).

Para centrar un poco el análisis en la perspectiva de las realidades, se puede comenzar describiendo que el contexto tiene una influencia muy significativa en su entendimiento, ya que en él, confluyen elementos sociales, culturales, económicos, medio ambientales y políticos que decretan la manera en que se crea un nuevo modelo de lo real (Schütz & Luckman, 2001). Por su parte, la triada entre las acciones didácticas, las estrategias didácticas y la metodología, facilitan el entendimiento respecto a la manera en que cada uno de los ejes describen la forma de enfrenar las realidades.

Desde el aspecto de la acción didáctica, se ejerce una influencia directa dialógica entre estudiante, docente y saberes desde donde se construye el conocimiento. Mediante las estrategias didácticas, que hagan uso de herramientas digitales y de comunicación, se facilitan el diagnóstico del contexto para el desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior se concretiza a través de una metodología que hace uso de espacios de diálogo-discurso con las que se confronta el conocimiento referente al contexto de las realidades, y las percepciones generadas con ella.

Tercera realidad: la reflexión docente ante la educación híbrida.

Descritos con anterioridad los factores descriptivos de las realidades y la manera como se comprenden, asimilan y adoptan elementos contextuales del cambio y modificación a los espacios de (inter)acción escolar, ahora el estudio se centra en la manera en que se perciben por parte de los actores. Con la intención de tratar de concretizar un acercamiento a los decires de las prácticas docentes respecto al entorno de cambio en sus esquemas de acción, se realizó una aproximación a tres universidades de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Este avance forma parte de la investigación realizada por la Red Iberoamericana sobre estudios de Oralidad (RIEO) que pone en marcha dentro de sus diferentes Nodos en Latinoamérica.

Mediante una metodología de corte cualitativo, se realizó el análisis haciendo uso de un método de corte interpretativo-dialógico. Con base en ello, se utilizaron un par de instrumentos basados en una entrevista semi-estructurada y un cuestionario con preguntas derivadas de las categorías de análisis que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 1.- Categorías de análisis.

Acción didáctica	Estrategia didáctica	Pensamiento crítico
La actividad escolar supone una acción didáctica que llevan a cabo unos agentes (docente - estudiantes) en unos lugares (instituciones) en los que se enseña y aprende (saberes). Los agentes actúan de acuerdo con acciones recíprocas, por tanto, la acción didáctica es orgánicamente cooperativa y esencialmente comunicativa. Este carácter dialógico de la acción didáctica supone interacciones didácticas consideradas transacciones que son a la vez, complementarias e intersubjetivas y ocurren en un entorno y con una duración determinada. Así, pues, la acción didáctica se entiende como la acción conjunta de enseñanza y aprendizaje constituida por una relación ternaria entre el profesor, los estudiantes y el saber (Espinoza & Rodríguez, 2017).	La estrategia didáctica tiene como propósito facilitar, guiar o mediar un proceso cognoscitivo mediante la utilización de diversos métodos, técnicas, herramientas o recursos didácticos a emplear. Esto produce que el docente diseñe un esquema de trabajo que va distinguiendo etapas o fases en las cuales se cree un escenario de aprendizaje donde se lleven a cabo las funciones esenciales y el desarrollo de competencias (González, 2018).	Se vincula estrechamente a la búsqueda de un posicionamiento ético-político ante determinadas situaciones, con el fin de generar procesos de “desnaturalización de lo hegemónico” y confrontación de las formas de pensar el conocimiento, los discursos y las prácticas, para lo cual se instituye una lucha por el reconocimiento, el deseo de significar y de expresar a través de distintos lenguajes. (Elder & Paul, 2008).

Fuente: elaboración propia basada en Espinoza & Rodríguez (2017); González, (2018) y Elder & Paul (2008).

DESARROLLO.

Para tratar de dar medida a lo anterior, se seleccionaron seis sujetos de estudio que fueron elegidos de una manera conveniente para la investigación con características como la de ser docente formador(a) de docentes (las licenciaturas tienen como base la educación y la pedagogía), haber vivido el paso de la educación presencial a la virtual por la pandemia, y tener experiencia en planeación didáctica. A estas y estos sujetos en adelante se nombrarán con la letra S y un número del 1 al 6 en orden de las entrevistas y los cuestionarios aplicados. Posterior a las entrevistas y los cuestionarios, se utilizó el software Atlas Ti para la primera aproximación dialógica entre las categorías principales y las respuestas obtenidas.

Con todo lo anterior especificado en el plan de trabajo, se fue planteando el análisis a partir de la problemática central del cambio de realidad con referencia a la manera en que utilizaron estrategias didácticas diversas en entornos virtuales, el fomento del pensamiento crítico que afronta la realidad, así como acción didáctica mediante la cual llevaron a cabo sus modificaciones y acciones. Dentro de los elementos señalados por los sujetos de la investigación, se definió que la realidad, antes y después de la pandemia, fue muy distinta a lo que se comprendía como normalidad, a tal grado que tuvieron que acoplarse en un sentido de cambiar o perecer, ya que les produjo modificaciones significativas de sus acciones cotidianas: *“Al principio de la pandemia me sentía fatal porque yo decía: ¿cómo le voy a hacer?, o sea, no sé ni abrir una reunión en plataforma, no sé cómo generar una reunión virtual. Me centré entonces en buscar formas de capacitarme en lo que fue el mes de junio-julio, las vacaciones las aproveché para actualizarme en esa parte. Entonces se me hizo sencillo, se me hizo fácil porque ya me preparé para llevarlo a cabo y a mí eso me propicio esa conexión con los capacitadores... me dio confianza en mí misma para poderme conectar con los demás, incluso yo los veía como se displayaban en la pantalla y dije: bueno, pues voy a sentirme como que estoy en la televisión”* (S6).

La incertidumbre ante el cambio y modificaciones a las acciones rituales generadas por la cotidianidad trajeron consigo varios factores riesgosos para las y los docentes, ya que se enfrentaron ante una realidad alterna, no nueva en el entorno, pero sí desde su individualidad. Por ende, los espacios de interacción y sus diversas acepciones traían consigo una serie de cuestionamientos respecto a la manera como se reconfiguraba la alteridad³: *“La estructura de las clases ha cambiado considerablemente a raíz de esta situación de la pandemia y obviamente la estructura comienza desde el diseño de una planeación desde que ya debemos de pensar que vamos a estar trabajando a distancia y vamos a tener que considerar otros elementos. Por ejemplo, cuando estábamos de manera presencial, me podía dar una idea de que todos chicos llevaban su cuaderno, quizás un libro, algo tangible. Pero ahora debemos de jugar un poquito con los elementos que tengan los alumnos, es decir, que tengan una computadora con buenas características o un celular y demás. Entonces es todo esto en la planeación pues ya debemos de ir lo audiovisual y debemos de pensar también en los trabajos que ahora debemos de adaptarnos”* (S4).

La disyuntiva que causa el transitar de una modalidad presencial, a una virtual, sin contar con las herramientas, conocimientos, prácticas y/o estrategias adecuadas, puede simbolizar que la adaptación tenga que realizarse de forma inmediata (Santos & Sotelino, 2020). A su vez, las contrariedades cotidianas respecto a la manera de llevar a cabo las funciones docentes con sus acciones didácticas, se ven confrontadas entre el antes y el después concibiéndose como que: *“lamentablemente seguimos con esta mentalidad del siglo XVIII en una educación del siglo XXI de que ¿cómo demuestro que el alumno sabe muchísimo? dejándole mucha tarea, y eso ¿en qué hace la diferencia entre el antes y después de la educación presencial? (S3). Los cambios no significan que se modifiquen en gran medida las cosas, muchas de las veces permanecen iguales, pero se les da una connotación distinta.*

³ El concepto de alteridad, según Levinas (2006) se deriva de la confrontación del yo con su realidad en una triada donde aparecen elementos éticos, políticos y ontológicos, desde donde se parte la relación generada con las otras y los otros.

Esto es relevante puesto que el permanecer estancado o hacinado en un espacio inmutable, le resta trascendencia a la perspectiva y/o modificación de los espacios de interacción: *“No conocía nada dije bueno no conozco las aplicaciones eso es algo más fácil de aprender pero las estrategias para dar clases de manera virtual es mucho más difícil es ahí donde me causa más conflicto porque no puedo enseñar de la misma manera como estoy haciéndolo de manera presencial o cuando estoy haciendo en el aula con todos los alumnos y dije bueno entonces debo encontrar la manera de hacer que los alumnos puedan estar más a gusto pueden estar más metidos en la clase, en el tema que estamos trabajando”* (S1).

El tránsito repentino hacia una educación virtual produjo alteraciones significativas en la manera en que se llevan a cabo las sesiones de clase, ya que requiere de una constante capacitación para mudar estrategias, acciones y actividades a una nueva dinámica de acción (Se Laat et al, 2007). Las posturas ante lo anterior señalan una clara disruptiva entre la *realidad presencial* y la *realidad virtual* desde donde debe surgir la capacidad estratégica que tenga cada docente para interactuar con el alumnado en la formación de canales adecuados para el diálogo y la comunicación (Araujo, 2019).

Ante lo anterior, se señala lo siguiente como acción didáctica que acompaña a las estrategias: *“lo esencial es encontrar la manera de que se conecten realmente a la clase, no estar en el video si no que se conecten que sepan de que trata, que se está haciendo, que se interesen”* (S2). También se señala que se requiere: *“cambiar las estrategias de lo que proyecto hacia los estudiantes, mi relación con ellos. Yo creo que tiene que ver, no sólo con las estrategias, sino con la interrelación que tengo con ellos”* (S4).

Las particularidades de los contextos de interacción que se desarrollen en las sesiones para enfrentar los cambios psicopedagógicos, forman parte clave en el proceso antes señalado, ya que crea la apertura entre las alteridades educativas (Bringle & Clayton, 2020). Mediante el diálogo y la reflexión, la construcción de una (auto)reflexión de lo que pasa alrededor, fomenta el sentido del

conocimiento desde una perspectiva de lo crítico (Prieto, 2008). En lo anterior está inmerso el plan de acción diseñado previamente en el cual se basen las y los docentes en su práctica y desde donde se produzca la triada: acción, estrategia y pensamiento crítico (Farias, 2020): *“Una vez que ya diseñamos la planeación dónde vamos definiendo los tiempos las fechas los temas los productos todo lo que se va a valorar pues ya pasamos a la práctica-ejecución en una clase. Me gusta plantear un panorama general de qué se va a tratar, cuál sería la importancia de conocer este tema, de qué manera los podemos poner en práctica también me gusta mucho hacer recomendaciones de autores, y creo que algo que también me gusta mucho hacer es explicarle al alumno que no es la única visión o no es la única manera de abordar el tema” (S5).*

A partir de darle definición a las estrategias y la acción didáctica, la interacción entre los sujetos en la nueva realidad cambia. Ante la confrontación de actores, contextos, situaciones y dinámicas, las y los docentes requieren un buen campo de acción donde fluya el conocimiento y se generen las competencias del pensamiento crítico (Wilson, 2012). Como base del pensamiento crítico, se asumen que las estrategias dialógicas fomentan la capacidad reactiva ante situaciones que requieren un punto de vista centrado en un contexto que pueda resultar problemático para el sujeto (Facione, 2007). *“la forma de expresarse de los compañeros entre ellos mismos o hacia tu persona estas cuestiones de la oralidad esos espacios para que el estudiante tome la voz cómo han cambiado en esta situación de COVIT, si te muestran participativos, si toman la palabra. Te cuesta trabajo hacerlos hablar entre ellos o con relación a la clase, con relación al mismo maestro. Por eso debe uno de ponerlos en contexto, que reflexionen y se vean dentro de situaciones que los confronten consigo mismos, que se expresen y digan sus sentires” (S3).*

Bajo una argumentación donde las eventualidades del proceso de cambio en las modalidades educativas traen consigo un distanciamiento socio-emocional, una alteración en los intercambios dialógicos y una modificación en los canales de comunicación, la apuesta de la acción didáctica debe de centrarse en el rescate de la realidad propia para entender la ajena (Levinas, 2001). Al parecer, permeó el sentido del alejamiento y la intimidad, ante la perspectiva de lo otro, pues se creaba un

ambiente donde el diálogo se transforma en forma de expresión y distracción: *“Creo que se ha modificado esta forma en la cual se están expresando los jóvenes, porque de repente se volvió una necesidad poderse expresar. De repente pasamos del ambiente de un aula donde hay una relación directa, visual, quizá expresiva con las personas que están a tu alrededor, a una en línea donde sólo escuchas, porque quizá no quieres interactuar ni que te vean, por eso no prendes la cámara, te distraes más fácilmente con el del agua, con la lavadora, con el celular, x... Se notó cómo los alumnos dejaron de participar mucho, e incluso de comunicarse entre ellos o querer socializar, cambio la forma de expresión, la forma de conexión con el alumno si, si cambio”* (S6).

No sólo fue claro el cambio en las sesiones, actividades de clase, sino que se creó un ambiente expresivo que influye en el accionar mismo de las sesiones ya que la intimidad antes mencionada se trata de conservar, omitiendo el resultado esperado en los ejes de la comunicación asertiva: *“Sí hay participación por parte de los chicos y lo hacían incluso de manera presencial, pero hay otros que se ven obligados a participar en ocasiones, por temor o por el caos que se puede generar al quererlo hacer al mismo tiempo, pero, ya cuando les preguntas de manera directa, hay algunos temas en los que sí me interesa que todos participen y para eso yo diseño una actividad y le asigno puntos en la rúbrica para tratar de fomentar este diálogo que siento que se ha perdido mucho”* (S2).

Esto mismo pasó en los procesos de transición presencial-virtual, desdibujando el precepto de relación didáctica puesto que las principales vertientes de la comunicación dialógica se vieron rebasadas ante la falta de interés en una modalidad no usual. Ante ello, los docentes han tratado de responder mediante diversas estrategias que asuman una relevancia clara en cuanto a la adaptación de esta *nueva realidad*. Entre las principales estrategias que se señalaron como bases en el desempeño de la acción docente, se pueden destacar las siguientes que se presentan en la tabla 2:

Tabla 2.- Principales estrategias didácticas utilizadas por las y los docentes.

	Estrategias aplicadas	Resultados encontrados
Actividades en clase	Uso de las TIC, TAC, TEP. Uso de plataformas. Diseño de juegos participativos. Generación de actividades virtuales. Examen en plataforma interactiva.	- Las y los alumnos fueron apresurándose a las actividades poco a poco, y la mayoría las entregaba en tiempo y forma.
Comunicación y participación	Redes sociales. Plataformas virtuales interactivas. Grupos para compartir. Vídeos reflexivos.	Las redes sociales fueron el medio de comunicación más cercano ya que permitía la interacción en tiempo real para las dudas de clase, y pueden servir como puente para el trabajo en equipo.
Interrelaciones	Creación de foros de debate. Grupos de trabajo. Comisiones para las actividades.	Las actividades de inicio que permitían el saludo, la broma, la noticia o alguna otra interacción humana, funcionaban para tener un mayor acercamiento.
Pensamiento crítico	Mesas de debate. Preguntas detonadoras. Casos de estudio. Lecturas de reflexión para los casos. Rally culturales. Torneos de destreza.	Se tuvo una disminución en las participaciones, pero se obtuvieron buenos resultados al aplicar técnicas novedosas para las y los estudiantes reflexionaran sobre la realidad que estaban enfrentando.

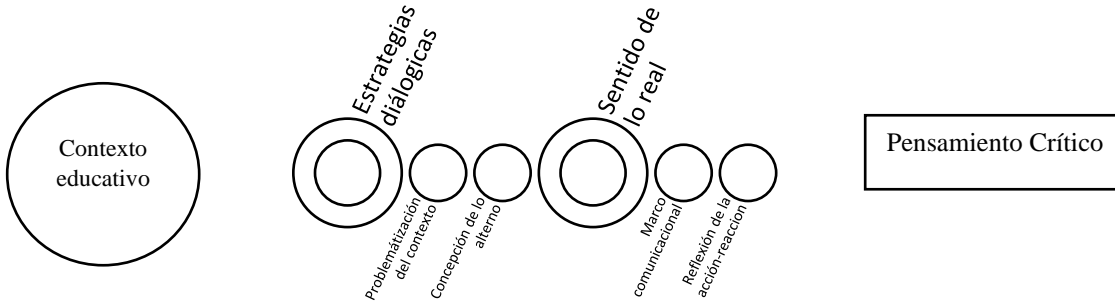
Fuente: Elaboración propia basada en cuestionarios aplicados a sujetos de investigación.

Dentro de las respuestas anteriores, puede notarse la coincidencia entre los sujetos a los que se aplicaron los cuestionarios donde la dificultad inicial para el cambio de modalidad no les permitía tener un mayor acercamiento con las y los estudiantes para que no se perdiera sentido de la acción didáctica: *“Se ha vuelto muy improvisado hasta cierto punto, se ha vuelto muy interactivo hasta cierto punto, pero también es muchísimo trabajo, porque tú puedes estar en un aula y allí los evalúas a ojo de buen cubero, ya sabes cómo va, checas los trabajos y aquí es que ¿sabes qué? La institución te pide que si das dos horas de clase que sean los 120 completos en una grabación y aparte calificalos y aparte evalúalos y aparte checa todos tus trabajos y, aparte, checa todo esto entonces una clase de dos horas se vuelve entre cuatro”*.

Sin embargo, se han tratado de encontrar las estrategias adecuadas para que las sesiones fluyan lo mejor posible y se mantenga un dinamismo en las competencias por desarrollar, entre ellas, las del pensamiento crítico. Aunado a lo anterior, el adaptarse a un esquema donde la realidad contextual cambia constantemente, produce opiniones diversas respecto a la manera en que se percibe uno mismo en la alteridad: *“Ha sido una adaptación de acoplarnos al espacio en el que estamos ahora laborando y saber que estamos entrando también a sus casas, a esas intimidades que nadie conoce más que ellos. Hemos tenido que agarrar mucha agilidad para acoplar nuestra realidad como docentes, como seres humanos, como invasores de otras realidades que tiene ellos en casa, porque no sólo nos ven ellos en clase, también nos ve el papá, la mamá, la abuela, el perro...son muchos espacios y muchas realidades. Ahora, también los papás al tener a sus creaturas en casa, se han dado cuenta de que sus hijos se dan mucho a la flojera de repente excusándose con: “es que mi maestro no tiene idea”, es que no me gustan las clases así, es que...sí nos hemos adaptado a un montón de cosas y a percepción de nuestro trabajo ha cambiado”* (S5).

La concepción de un sentido adaptativo, según se establece por Rowan & Meyer (1977), se produce cuando las situaciones del entorno requieren, o desde una forma impositiva (coercitiva), desde una manera imitativa (mimética), o desde una perspectiva estructural (profesional), que las y los sujetos se decidan por alguno de ellos. Ahora bien, las decisiones tomadas por estas entidades, en un sentido generador de pensamiento crítico, deben establecer un acercamiento disruptivo entre el tiempo, el espacio y el contexto donde se quiera aplicar (Elster, 2010). Para ello sirve contar con los elementos propios de la función-acción docente con los cuales desarrollar las estrategias clave de acción que mantengan el espacio de interacción reflexiva en las múltiples posibilidades de comprensión de la realidad como puede apreciarse en el siguiente esquema:

Esquema 2.- Marco de análisis de la realidad alterna.



Fuente: Elaboración propia basada en análisis de resultados.

Se infiere entonces, que lo que vale rescatar de los cambios y modificaciones en la alteridad de las realidades, es la manera en que se crean ejes dialógicos con los cuales enfrentar las opciones que ofrece el sentido de lo real, ante la situación propia.

Las diversas problemáticas que surjan en este proceso, servirán para fundamentar la concepción de lo alterno, como parte inherente a lo que se desarrolla en el contexto de interacción. El pensamiento crítico entonces, comprende el proceso de estrategias dialógicas que se crean en el contexto educativo como acompañamiento de las multiplicidades de acción-reacción (didáctico-pedagógico), contenido y marco referencial. Con ello, se puede centrar el análisis en la interacción de estos distintos campos en un acercamiento a lo real.

Reflexiones sobre las realidades alternas.

Entre los distintos aspectos que lleva inmerso el espacio de interacción entre la realidad de cada uno de los sujetos, se rescata el que les hace sentirse perteneciente a uno de ellos para adaptarse y mantener la opción de sobrevivir. Sin que ello simbolice la pérdida de la autoreflexión de las acciones y funciones que deben llevarse a cabo en ese juego entre lo que se conforma desde la parte institucional, lo que se vive en la parte personal, así como todos aquellos elementos pertenecientes a las otras realidades. Lo anterior puede facilitar el debate diferenciado, asimilado y/o acoplado que acerque el diálogo interactivo al fundamento utilizado en las clases.

Las vertientes desde donde se puede acercarse a la comprensión de las posibles realidades que se crean, recrean y viven a partir de la pandemia, producen varias panorámicas para su análisis y reflexión. Ya sea por las alternativas que se manifiestan desde la parte docente para solventar la falta de opciones para formular estrategias didácticas adaptadas a la panorámica de acción que el entorno exige, o por las imposiciones institucionales para llevar a cabo el plan de acción de trabajo, o las alternativas que las y los estudiantes fabrican para desarrollar las actividades de clase, el fundamento puede surgir a partir de la manera en que cada una de ellas se ponen en práctica.

Si bien es cierto que existen un gran cúmulo de estrategias fundamentadas en múltiples modelos teórico pedagógicos, la realidad de la acción docente radica en la praxis misma que lleve a cabo como parte innata del proceso del desarrollo del conocimiento. El pensamiento crítico funciona como puente entre la asimilación reflexiva de los procesos que se realizan en el desempeño escolar y la concepción de la alteridad como forma inherente a una realidad a la que hay que acoplarse.

CONCLUSIONES.

Este trabajo trata de hacer un acercamiento a esta percepción obtenida después de los cambios y modificaciones contextuales de docentes y su relación directa con los elementos estratégicos de su acción. Cabe resaltar, que el estudio requiere de un seguimiento donde se manifiesten las interrelaciones respecto a los decires y haceres de los docentes en su práctica.

Existen tantas realidades como singularidades, quizá, pero también es cierto de que se requiere de una formación autogestora, reflexiva y crítica de las posibilidades existentes. Las realidades alternas se mantienen como una constante generación de posibilidades para la formación de diálogo abierto, crítico y reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009) *“Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”*. Paris, UNESCO.

2. Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., et al. (2020). *La Educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID 19*. Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://dx.doi.org/10.18235/0002337>
3. Anderson, P. (2000) *Los orígenes de la posmodernidad*. España: Anagrama.
4. Araujo, J. C. (2019) An indicator of online collaborative learning. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 171–200, <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104>
5. Arim., R. (2020). Grandes dilemas de la educación superior: tensiones estructurales y crisis educativa en la pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 3-7. <https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.2>
6. Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2020). Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 43–65. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>
7. Broom, C. (2011), From Critical Thinking to Critical Being, *Encounter*, 4 (2), 16-27.
8. Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*. 3(7), 130-145.
9. Carvajal, C. (2020). *Uso de TIC para el desarrollo de pensamiento crítico de estuaintes de secundaria en el área de ciencias sociales*. Tesis de maestría. Universisas Pontificia Bolivariana.
10. Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
11. De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L., & Simons, R. (2007). Online teaching in networked learning communities: A multi–method approach to studying the role of the teacher, *Instructional Science*, 35, 257–286.
12. Dilthey, W. (1976). *Construction of the Historical World in the Human Studies*. En H. P. Rickman (Ed.). UK: Selected Writings. 168-245.
13. Elder, L., & Paul, R. (2008), Critical thinking: strategies for improving student learning.

en *Journal of Developmental Education*, 32 (1), 32-33.

14. Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social: más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. España: Gedisa.
15. Escudero, A. (2020) Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación*. 12 (22), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.849>
16. Espinoza, L., & Rodríguez, R., (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132.
17. Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* USA: Loyola University.
18. Farías, G. (2020) Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social, *Apertura*, 2(2), 18-27.
19. Galindo, G., & Poom, J. (2020). Los académicos como agentes de cambio institucional: el caso del Instituto Tecnológico de Sonora, 2003-2018. *Región y Sociedad*. 32, e1267. <https://doi.org/10.22198/rys2020/32/1267>
20. Gergen, K. (2001) *Social Construction in Context*. Inglaterra: Sage.
21. González, G. (2018). La isla de los olvidados: los docentes y el modelo educativo por competencias en la educación superior tecnológica. *Pensamiento Americano*, 11(21), 136-152.
22. González, G. (2020) La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos sobre educación*. 12 (22) 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.910>
23. Habermas, J. (1990) *El pensamiento posmetafísico*. España: Taurus.
24. Havey, D. (1990) *The conditions of postmodernity. An Enquiry into the Origins of Culture changes*. UK: Basil Blackwell Ltd.

25. Hernández F., & Sancho J. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 8(1), 11-19. <http://doi.org/10.29156/inter.8.1.2>
26. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. Retrived: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
27. Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España, Pre-textos.
28. Levinas, E. (2006) *Totalidad e infinito*. España: Sígueme.
29. Lipovetsky, G. (1990) *El imperio del efímero*. España: Anagrama.
30. Lyotard, J. (1989) *La condición posmoderna*. Argentina: Teorema.
31. Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia : una visión desde dentro del proceso formativo Higher Education in Times of Pandemic : A View from within the Training Process. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
32. Ordorika, Imanol. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
33. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI.
34. Prieto, J. (2008) Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. *Investigación y ciencia*. 1 (42), 36-44.
35. Rama, C. (2018) *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Argentina: UCSL.

36. Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
37. Sandel, M. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* USA: Farrar, Straus and Giroux.
38. Santos, M., Mella, Í., & Sotelino, A. (2020). Movilidad y TIC en aprendizaje-servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 67–84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180>
39. Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós.
40. Schütz, A., & Luckman, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorroutu.
41. Searle, J. (2007). *Biological Naturalism*. En M. Velmans y S. Schneider (Coord.) Blackwell Companion to Consciousness. USA: Blackwell Publishing. 326-334.
42. Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education: A comparative study*. Stanford: Stanford Ulniversity Press.
43. Wilson, J. (2012), Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy & Theory*, 44 (5), 464-479.

DATOS DEL AUTOR.

1. Guillermo Isaac González Rodríguez. Doctor en Gestión de la Educación Superior. Profesor investigador del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez, México. Correo electrónico: guillermo.gonzalez@zapopan.tecmm.edu.mx

RECIBIDO: 14 de agosto del 2021.

APROBADO: 19 de septiembre del 2021.