Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Experiencias formativas y significados del aprendizaje en educación remota de estudiantes de posgrado durante la pandemia por COVID-19

Presentado por:

Ana Sofia Salceda Monge

Directora:

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Dr. Edgar Oswaldo Gonzalez Bello

Dr. Carlos Alberto Barreras Beltran

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Hermosillo, Sonora, 20 de febrero del 2026

Hermosillo, Sonora a 13 de febrero del 2026

Dra. Maria de los Angeles Maytorena Noriega
Universidad de Sonora
Coordinadora de posgrado en Innovación Educativa
Presente

Por este medio se le informa que el trabajo de investigación se titula: "Experiencias formativas y significados del aprendizaje en educación remota de estudiantes de posgrado durante la pandemia por COVID-19" presentado por la pasante de maestría **Ana Sofia Salceda Monge**, con número de expediente **217205355**, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Emilia Castillo Ochoa
Directora de tesis

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Codirector de tesis

Dr. Edgar Oswaldo Gonzalez Bello
Lector

Dr. Carlos Alberto Beltrán Barreras Lector

Resumen

La pandemia por COVID-19 generó un cambio inesperado en los sistemas educativos, obligando a las instituciones de educación superior a migrar rápidamente a modalidades virtuales sin una preparación previa. Esta transición dio origen a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), un modelo provisional que permitió continuar con los estudios, pero también evidenció muchas limitaciones en la práctica educativa. En este contexto, el presente estudio analiza las experiencias de las y los estudiantes de la Maestría en Innovación Educativa en una universidad del Noroeste de México, generación 2021-2023, con el objetivo de comprender los significados que otorgan a su proceso formativo en educación remota, así como los factores que facilitaron u obstaculizaron su aprendizaje.

Desde un enfoque cualitativo, y utilizando la técnica de composición escrita, se recopilaron testimonios del estudiantado para identificar tres grandes categorías de análisis: factores motivantes, factores restrictivos y percepción de la práctica docente. Entre los aspectos motivantes destacan la flexibilidad en el manejo del tiempo, el desarrollo de autonomía, el acceso a recursos digitales y el acompañamiento por parte de algunos docentes. En contraste, las principales barreras fueron la falta de interacción social, el estrés emocional, los problemas tecnológicos y la escasa adaptación pedagógica a la modalidad virtual.

Los hallazgos muestran que, a pesar del contexto crítico, fue posible identificar elementos de innovación educativa impulsados tanto por docentes como por estudiantes. Se concluye que la innovación en la práctica docente no depende solo del uso de herramientas tecnológicas, sino de la capacidad para generar estrategias didácticas que respondan a las necesidades reales del alumnado. Escuchar sus voces resulta esencial para mejorar la educación en tiempos de crisis.

Palabras clave: Factores Motivantes, Factores restrictores, Interacciones educativas, Práctica Docente, Experiencia estudiantil.

Índice

Resumen **1**

Capítulo I **4**

1. Introducción: afectaciones de la educación remota 4

1.1 Contexto de estudio 5

1.1.1 Educación Superior: Un Análisis Global 5

1.1.2 Educación Superior en México: Desafíos durante pandemia 7

1.1.3 Educación en la Universidad de Sonora 9

1.2 Antecedentes de investigación 10

1.2.1. Factores que motivan y restringen un aprendizaje en contextos de educación remota 10

1.2.2 Interacción didáctica en la educación remota 13

1.3 Planteamiento del problema 15

1.4 Pregunta general de investigación 18

1.4.1 Preguntas específicas de investigación 18

1.5 Objetivo general 18

1.5.2 Objetivos específicos 18

1.6 Justificación 19

1.7 Delimitación del estudio 21

Capítulo 2: Innovación Educativa, experiencia formativa y enseñanza remota **23**

2.1 Experiencias educativas como construcción del significado 23

2.2 Distintos tipos de educación desde lo presencial a lo virtual 25

2.3 La experiencia formativa en tiempos de crisis: Aspectos motivantes y restrictores en la educación. 28

2.3.1 Factores institucionales 30

2.3.2 Gestión del tiempo y autorregulación del aprendizaje 32

2.3.3 Aprendizaje 33

2.4. Práctica docente y acompañamiento pedagógico en entornos virtuales 34

2.4.1 Tutoría, seguimiento y acompañamiento académico: una socialización e interacción en el aula 34

2.4.2 Límites y tensiones de la enseñanza y la didáctica como guía en el aprendizaje 36

2.5 Modelo teórico del análisis del proceso educativo remoto desde la perspectiva del alumnado de posgrado. 40

Capítulo 3. Ruta metodológica para el análisis de los significados del proceso educativo en posgrados en un contexto de crisis por pandemia: una mirada desde los estudiantes de maestría. **42**

Esquema metodológico 43

3.1 Paradigma cualitativo y enfoque fenomenológico en un estudio de innovación educativa 43

3.1.1 Método estudio de caso con un alcance de tipo descriptivo. 45

3.2 Macro Categorías y categorías de estudio 47

3.3 Contexto y Representación social: los participantes en el estudio 49

3.3.1 Selección de participantes y criterios de selección 51

3.4 La composición como técnica e instrumento de investigación 51
3.4.1 Fiabilidad de la técnica 53
3.5 Procedimiento para el levantamiento de datos 54
3.6 Procedimiento para análisis de información 55
3.6.1 La codificación y categorización: EMIC-ETIC 56
3.6.2 Desde una perspectiva EMIC-ETIC 56
Capítulo 4. Análisis de los significados del proceso educativo en educación remota desde las y los estudiantes de posgrado 58
4.1 Factores motivantes y restrictores desde una experiencia de las y los estudiantes de posgrado en un contexto de educación remota. 58
4.1.1 Gestión de tiempo y autorregulación en el aprendizaje 60
4.1.2 Condiciones para la educación en casa 62
4.1.3 Dimensión emocional de las experiencias del estudiantado 64
4.2 La experiencia académica y formativa de estudiantes 65
4.2.1 Socialización académica e interacción 66
4.2.2 Aprendizaje autónomo y formación investigativa 69
4.3 El rol del docente como agente de acompañamiento formativo 73
4.3.2 Límites y tensiones de la enseñanza 78
Capítulo 5. Conclusiones 81
5.1 Propuestas de mejora 83
5.2 Agenda de investigación futura 83
5.3 Limitaciones del estudio 84
Referencias 84
Anexos 100
Anexo 1. 100

Capítulo I

1. Introducción: afectaciones de la educación remota

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto en la educación a nivel global, estos cambios afectaron a todos los niveles de aprendizaje, desde la educación básica a la educación superior. La educación se vio envuelta en un rápido cambio en las prácticas educativas así como hace referencia las Naciones Unidas (2020) los cambios observados en el ámbito educativo evidenciaron la necesidad de que el potencial que se esperaba afecto al proceso de aprendizaje y la rápida evolución en los métodos de dar una educación de alto nivel están ligados al compromiso de asegurar que ningún individuo quede rezagado.

Por otra parte, el rápido cambio en las prácticas docentes, con la transición acelerada al modelo educativo virtual, planteó desafíos para las instituciones educativas como para los estudiantes. Esta transformación fue vista como algo excepcional, dado que se buscó evitar altos índices de deserción y reprobación en las instituciones de educación en respuesta a la situación impuesta por la pandemia.

Cabe señalar que en ciertas investigaciones (Regmi y Jones, 2020; UNESCO, 2020) identificaron cómo la incertidumbre vinculada al curso de la pandemia, sumada a la rápida transición hacia la educación a distancia, tuvo efectos adversos en los estudiantes. Estos estudios resaltan que problemas como el aislamiento social, la ansiedad, el estrés y la depresión tuvieron un impacto directo en la motivación y el crecimiento educativo de los alumnos. Dado que la motivación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje, es necesario examinar detenidamente aquellos aspectos que impulsaron y restringieron la motivación para lograr mejoras significativas en los resultados educativos.

El presente estudio se contextualiza en el análisis de innovaciones en la práctica docente en educación remota de emergencia, a partir de las experiencias de estudiantes de maestría. Se parte de ubicar en el momento de escena del proceso educativo en confinamiento por la pandemia por covid-19. Lo que permite el análisis de las de los factores motivantes y restrictores para innovar en enseñanza, interacciones didácticas, estrategias y recursos para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y el cumplimiento de objetivos de Maestro y alumnos y las interacciones didácticas a partir de la experiencia de estudiantes de segundo semestre de maestría, cuyo criterio de inclusión fue que estuvieran cursando su programa de posgrado.

1.1 Contexto de estudio

A continuación, se presenta un breve análisis de estudios previos de organizaciones e instituciones, en este análisis se pueden observar las repercusiones de la pandemia en la educación, en donde destaca las medidas adoptadas en diversos países durante la pandemia, a la vez se pueden recuperar las preocupaciones con los estudiantes, cuestionando la conectividad, el aprendizaje y su experiencia con respecto a la enseñanza. Destacando la importancia de la vulnerabilidad de los estudiantes en donde se puede generar el abandono de estudios y la situación emocional. Resaltando la necesidad de cambios para brindar aprendizaje de calidad centrado en las necesidades, fomentando el bienestar y asegurando una educación inclusiva (UNESCO-IESALC, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

1.1.1 Educación Superior: Un Análisis Global

La educación evoluciona día a día, hay cambios dentro de la sociedad que van desde culturales, tecnológicos, de ciencia hasta afectaciones globales que generan proyecciones rápidas en las que se debe de tener una solución rápida en la que se afecte menos a todo el campo educativo. Esto sucedió a inicios de la pandemia en el año 2020 al momento de una enfermedad como lo fue el covid-19, en la que encerró a toda la población dejando sin educación por semanas e incluso meses a toda una sociedad.

La Agenda 2030 en el Plan de Desarrollo Sostenible, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), reconoce a la educación como la base para mejorar la vida de las personas y promover el desarrollo sostenible, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), en donde busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Aunque la Agenda no previó crisis sanitarias como la pandemia, se permitió gestionar informes para utilizarla como guía durante la COVID-19. La realidad de la crisis llevó a integrar la educación remota y digital como una base de herramientas necesarias para mantener la continuidad del aprendizaje y adaptar las metas educativas a un nuevo contexto global. En este sentido, la educación virtual se ha presentado como un medio para avanzar hacia una educación más accesible y sostenible (Armas, 2024).

En este mismo panorama, se observa como la UNESCO (2024) reafirma que la educación es un derecho y no se puede negar por cambios o crisis. En el marco de la Agenda de Educación 2030 se reafirma el ODS 4 y a partir de de la Cumbre de

Transformación de la Educación organizada por la ONU en 2022, 143 países se comprometieron a renovar sus sistemas educativos, colocando en el centro la equidad, la innovación y el aprendizaje digital. Según el informe Transforming Education Towards SDG 4 de la UNESCO (2022), se exhortó a los países a actualizar sus planes de estudio y sus métodos de enseñanza para responder a los desafíos actuales. Esto demuestra que, a nivel mundial, existe un esfuerzo conjunto por hacer que la educación sea más flexible y preparada para los cambios y crisis que se presenten.

Esta transición en donde se trasladó de lo presencial a lo remoto, sin ninguna advertencia, en donde las instituciones fueron obligadas a cerrar sus instalaciones y trasladarse a entornos completamente digitales. En UNESCO (2023) se observaron una serie de medidas en donde se explicaron medidas para darle a distintas opciones a gobiernos en las cuales continuar y garantizar un futuro en la educación digital. En donde se impulsó a crear un currículo y un marco de evaluación de competencias digitales que sean amplios, no estén sujetos a una tecnología concreta y permitan a docentes y estudiantes aprovechar el potencial de la tecnología en la educación, el trabajo y la ciudadanía. Esto incluye reconocer y valorar lo que se aprende fuera de la escuela, así como promover un enfoque inclusivo de la tecnología en el aula.

A la vez, la UNESCO (2016) ya destacaba, antes de la pandemia, la importancia de la innovación como eje para transformar las instituciones educativas y responder mejor a las necesidades sociales. Sin embargo, el paso forzado de la educación presencial a la remota, sin preparación previa, puso en evidencia las debilidades estructurales del sistema. La innovación educativa se presentó como una estrategia destinada a cumplir con la sociedad; sosteniendo que innovar en el ámbito educativo implica una planificación y acciones orientadas a resolver problemas específicos.

Mientras tanto, en el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO, 2020) se analizó la situación de la educación durante la pandemia en donde distintos países se decidieron por clases en línea, utilizando la tecnología y la comunicación como herramientas clave para acceder a la información y al conocimiento de forma estratégica, promoviendo el desarrollo y la competitividad, encontrando dificultades en las adaptaciones a estos cambios, así mismo se logró ver, que el confinamiento prolongado tuvo repercusiones en la salud mental de los estudiantes, por este motivo en diversos gobiernos y organizaciones se implementaron

programas de ayuda emocional a estudiantes, docentes y familias para poder enfrentar los desafíos, a la vez que intentaron modernizar los sistemas educativos de forma acelerada, las condiciones aún eran limitadas para garantizar una educación efectiva (Ríos y Ruiz, 2020).

En este contexto, una tendencia que ha surgido es el papel de la tecnología digital en la educación actual. En un mundo cada vez más digitalizado, el acceso a la tecnología se convirtió en un aspecto relevante para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. La educación remota demostró ser una herramienta para garantizar oportunidades educativas, independientemente del contexto individual de cada estudiante. La UNESCO (2023) destacó el papel de la Educación Superior como líder en la adopción de tecnologías digitales, mejorando la calidad de la enseñanza y contribuyendo al avance del conocimiento y la innovación mediante investigaciones propias o en colaboración con otros actores. Del mismo modo la UNESCO (2025) enfatiza que el aprendizaje digital es algo que se debe de tener en cuenta debido al impacto que ha tenido en los últimos años, a través de la educación remota hasta los momentos actuales; en los cuales la educación digital debe ir de la mano de políticas educativas sólidas, una buena formación para los profesores y la participación activa de los estudiante.

Si bien la educación remota no surgió con la pandemia, la situación generó una aceleración a la adopción y apropiación a ella, dando visibilidad a distintas problemáticas que no se habían considerado en la formación estudiantil.

1.1.2 Educación Superior en México: Desafíos durante pandemia

En México, la pandemia de COVID-19 comenzó de forma repentina a inicios de 2020, tomando por sorpresa a muchas instituciones educativas. Las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que migrar de forma urgente de un modelo presencial a uno virtual, sin contar con planes claros ni estrategias definidas. Esta transición improvisada generó una educación poco eficiente (Guevara, 2021) y evidenció la necesidad de diseñar políticas más sólidas para enfrentar futuras crisis.

Durante ese periodo, la interacción entre los sistemas nacionales de educación superior y las universidades se intensificó a nivel mundial, creando una oportunidad para introducir cambios en la educación superior. Uno de estos cambios fue el avance hacia la modalidad híbrida, que combina la enseñanza presencial y virtual. Este enfoque híbrido afecta tanto las funciones formativas, de enseñanza y aprendizaje, como la producción y

gestión del conocimiento avanzado, subrayando la necesidad de una adaptación continua y la mejora de las metodologías educativas (Brunner & Bravo, 2023).

En este mismo sentido, distintas universidades reforzaron los programas de acompañamiento para apoyar a las y los estudiantes durante el confinamiento. Según Bautista Valdivia et al. (2022) estas tutorías ayudaron al alumnado volviéndose una herramienta para el alumnado, donde se buscaba el mejorar el desempeño, evitar la deserción y brindar así mismo apoyo emocional que resulta esencial en los nuevos modelos híbridos de educación superior en México.

La Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021) reveló que el 44% de los estudiantes de nivel superior no concluyó sus estudios, y el 25.1% abandonó por falta de recursos. En cuanto a herramientas digitales, el 65.3% de los estudiantes prefirió el uso de computadoras portátiles o de escritorio, frente al 33.4% que utilizó teléfonos inteligentes. También se observó que el 85.1% contaba con una computadora en casa y el 91.3% con acceso a internet. Ante la falta de acceso adecuado a redes de conexión, las IES deben garantizar una amplia gama de canales de comunicación para satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria y mantener sus funciones esenciales. Por ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) enfatiza la importancia de que las IES establezcan estrategias de comunicación sólidas y coherentes como una prioridad principal (ANUIES, 2021).

Además, la ANUIES desempeñó un rol importante en fortalecer la educación superior en México, liderando investigaciones que ayudan a comprender los desafíos y oportunidades del sistema educativo y movilizando recursos y conocimientos para enfrentar estos retos. En respuesta a la pandemia, se propuso expandir la matrícula en modalidades no escolarizadas hasta representar el 20% del total para 2024 y fortalecer la oferta de posgrado para cerrar brechas regionales para 2030 (ANUIES, 2018). Estos objetivos requieren una colaboración efectiva entre el gobierno, las instituciones educativas y el sector privado, así como una mayor inversión en infraestructura educativa y desarrollo de recursos humanos.

Por esta misma razón se les exhortó a las universidades a cambiar e innovar sus planes de estudio para enfrentar los retos del mundo actual y satisfacer las nuevas necesidades de la sociedad. Según Zubieta et al. (2011), las instituciones educativas deben diseñar programas interdisciplinarios que estén conectados con la realidad social,

promoviendo un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Esto ayuda a que las personas puedan adaptarse rápidamente a los cambios constantes del mundo globalizado.

Según ANUIES (2021) México enfrentó un desafío crítico de una baja inversión en investigación y desarrollo de programas de educación en línea, destinando solo el 0.2% del PIB a estas áreas, muy por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) que es del 1.6%. Esta situación coloca al país en una posición desventajosa para adaptarse a los cambios en la educación y responder eficazmente a las necesidades emergentes de los estudiantes, lo que destaca la necesidad de una política más robusta en investigación para apoyar la innovación educativa. Debido a esta cuestión, la ANUIES (2022) logró observar el punto de inflexión que esto causó en las IES mexicans, en donde se vieron obligadas a hacer cambios estructurales, y dentro de ellas se crearon o reforzaron la ayuda de crisis y diseñaron planes de contingencia para una continuidad académica.

Asimismo, la ANUIES (2022) siguiendo el plan de educación superior hacia el 2030, creó un listado de sus objetivos que se tienen planteados para lograr, dentro el cual se destaca “ampliar y diversificar los programas y modalidades educativas con el fin de optimizar los recursos humanos, tecnológicos, digitales y de infraestructura, promoviendo las modalidades no escolarizada, mixta y dual, vinculándolas a opciones presenciales y virtuales, así como el aprendizaje en entornos profesionales reales” (p. 48) Esta visión da énfasis en una educación más flexible y capaz de responder a las necesidades escolares que se encuentran en constante cambió.

1.1.3 Educación en la Universidad de Sonora

En la capital de Sonora, se encuentra la Universidad de Sonora (UNISON), esta institución educativa superior ha desempeñado un papel fundamental en la formación académica y profesional de miles de estudiantes, ofreciendo programas de licenciatura, posgrado, doctorados y especialidades. Sin embargo, al igual que muchas otras instituciones a nivel mundial, la Universidad de Sonora se vio afectada por la pandemia de COVID-19, experimentando una disminución en su matrícula estudiantil, que pasó de 34,309 estudiantes en 2019 a 33,101 en 2021 (UNISON, 2021).

Ante la emergencia sanitaria, el rector de la UNISON, Velázquez, declaró en el *Informe Global de Continuidad Académica ante la Pandemia de COVID-19* las estrategias y recursos que se realizaron para mantener la continuidad educativa. Inicialmente, la

transición a la modalidad virtual fue un desafío, puesto que muchos docentes no contaban con la preparación necesaria para impartir clases en línea. Según Sáenz (2020), esto representó un obstáculo para los maestros, quienes tuvieron que crear materiales educativos digitales y familiarizarse con nuevas plataformas tecnológicas sin haber recibido entrenamiento previo. Por esta situación, la Universidad de Sonora ofreció tutoriales que fomentaron el uso de las plataformas TEAMS, SIVEA y AVAUS, además de proporcionar instrucciones para garantizar el acceso a las cuentas de identidad de la universidad (Velázquez, 2021).

Además de los retos tecnológicos, los estudiantes también enfrentaron efectos adversos derivados del aislamiento social, tales como ansiedad y depresión. Reconociendo la importancia del bienestar emocional, la Universidad de Sonora movilizó la implementación de programas de apoyo psicológico y actividades que fomentarán la integración social en el entorno virtual (Sáenz, 2020). La promoción de estos recursos institucionales se realizó a través de medios de comunicación, como correos y plataformas digitales, y mediante iniciativas organizadas por cada División Académica para mejorar la comunicación con los estudiantes.

A pesar de diversos esfuerzos, la pandemia demostró que se necesitan políticas públicas y acciones institucionales más efectivas para actualizar los planes de estudio, mejorar las habilidades digitales de docentes y estudiantes, y así fomentar la interacción entre maestros y alumnos en entornos híbridos, a distancia o remotos. La experiencia de la Universidad de Sonora durante la pandemia demuestra la importancia de una preparación integral para nuevas estrategias de adaptación en tiempos de crisis, asegurando así la continuidad y calidad de la educación (ANUIES, 2021).

1.2 Antecedentes de investigación

En este apartado, se presentan diversas investigaciones de alcance internacional, nacional y regional vinculadas con la macrocategoria y categorías de estudio. Desde estudios que describen factores que motiven e impulse el aprendizaje, como aquellos que lo restrinjan; a la vez, se recolectaron distintos estudios en donde se ve el proceso educativo y como las estrategias del profesor permite eficientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en educación remota.

1.2.1. Factores que motivan y restringen un aprendizaje en contextos de educación remota

Existen distintas investigaciones en las que se revela un cambio exigente en tiempos de COVID-19, en donde era inevitable una transformación del aprendizaje y la enseñanza como se conocía, en estos artículos se presentan así como factores motivantes, restrictores en los cuales estudiantes de educación superior se vieron inmersos los estudiantes, reflejandose así mismo en su proceso de aprendizaje, como se puede ver en distintas investigación, una de ellas siendo la de Estrada, Gallegos y Puma (2021) en donde se busco analizar la percepción de estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. Teniendo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo, muestra resultados en los que se indica que los estudiantes tienen una percepción medianamente favorable hacia la educación virtual.

Asímismo, se puede percibir que los estudiantes tuvieron una percepción favorable a la educación virtual y lograron adaptarse a pesar de las dificultades, la actitud que ellos hacia una nueva de el aprendizaje, considerando nuevas adaptaciones tanto de aprendizaje como interpersonales. Esta capacidad de adaptación se refleja en su resiliencia académica frente a los cambios Barrales (2022) los estudiantes se muestran reacciones positivas ante el confinamiento, creando una adaptación académica en la que no tenian conocimiento, así mismo el autor menciona la resiliencia académica como una “reacción positiva psicológica” frente a un cambió brusco que impuso la pandemia por covid-19.

Por otro lado, Abreu (2020) no solo destaca los obstáculos y limitaciones enfrentados en la transición forzada a la educación en línea, sino que también ve la necesidad de una estrategia bien diseñada para garantizar la efectividad y sostenibilidad de las modalidades educativas virtuales. Contando con una metodología en la que se hace una revisión bibliográfica y un análisis de diversas fuentes, incluyendo estudios previos sobre educación en línea y encuestas realizadas a estudiantes. Los principales hallazgos que se pueden ver son la adopción forzada de la educación en línea y sin preparación que se tuvo, en donde muchas instituciones no contaban con la infraestructura y capacitación para la enseñanza virtual efectiva; a la vez el alumnado no consideraba que su aprendizaje fuera de calidad y con esta percepción de los estudiantes, en donde se puede ver cómo influirá de forma negativa en un futuro con la educación en línea y como la interacción y participación entre estudiantes y docentes redujo la efectividad del aprendizaje en línea. Puesto que las soluciones improvisadas, donde solo se hablaba en la cámara, demostraron ser ineficaces.

En Barbey et al. (2022) se enfoca en identificar las dificultades que pasaron los estudiantes, así como los aspectos positivos que emergieron de la transición a la virtualidad, dando una comprensión de cómo esta modalidad afectó el aprendizaje y la motivación estudiantil. La metodología, mixta y exploratoria-descriptiva, encontrando que los estudiantes reportaron enfrentar diversos obstáculos durante el curso, destacando la desmotivación como una de las principales dificultades, sobre todo en la falta de interacción social y en la desorganización, debido a la exposición constante a pantallas y la alta demanda académica. Al igual que en estudios anteriores, se presentaron problemas en la conectividad y en los recursos tecnológicos, sin embargo el alumnado se vio beneficiado por la comodidad y flexibilidad de la educación virtual. Como estrategias se desarrollaron estrategias participativas y centradas en el estudiante, como el trabajo en pequeños grupos y las clases sincrónicas, son más efectivas para promover el aprendizaje en entornos virtuales.

Como otro artículo, se consideró el de Portillo et al. (2020) Este estudio se centra en analizar la experiencia del profesorado y el estudiantado durante la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), ofreciendo una visión de los desafíos enfrentados, como la brecha digital, la falta de preparación tecnológica y las dificultades en la evaluación y apoyo recibido, aspectos que buscan identificar obstáculos en la implementación de la educación remota. Los estudiantes se mostraron más en contra, especialmente en aspectos como los métodos de comunicación utilizados por los docentes y la cantidad de actividades escolares solicitadas, ya que los alumnos no tenían el acercamiento a este tipo de educación lo que desarrolló obstáculos, identificando la disponibilidad de recursos tecnológicos, falta de compromiso y problemáticas familiares derivados de la pandemia.

Estos estudios son importantes puesto que se pueden identificar tanto los factores que restringen como aquellos que posibilitan las oportunidades que pueden potenciar la educación en línea en contextos similares. Se identificaron obstáculos significativos, tanto de infraestructura como personales, que desafían el proceso formativo en la educación superior. Se evidenció una brecha entre los avances tecnológicos y las competencias para utilizarlos eficazmente, tanto en estudiantes como en docentes. Además, se resalta la falta de preparación y apoyo para la enseñanza a distancia, así como la necesidad de una transformación de los roles y paradigmas educativos en tiempos de incertidumbre y cambio.

1.2.2 Interacción didáctica en la educación remota

Se considera relevante analizar las afectaciones en las que se ve implicado el aprendizaje del alumno y como las estrategias de enseñanza influyen en el proceso de educación en el que se ven inmersos los actores en el estudio. Por esta razón se realizó una búsqueda de investigaciones en el que se pudiera percibir el estado en el que se desarrollan estos procesos y cómo se orientan. Un ejemplo de esto se encuentra en el estudio de Gómez et al. (2020) en donde se comprendió cómo tres profesoras universitarias se adaptaron a la enseñanza durante la pandemia. Se empleó una metodología cualitativa centrada en metodologías activas, utilizando un estudio de casos en cuatro grupos de grado y posgrado. Los resultados mostraron evaluaciones positivas, mejoras en su formación y avances en sus carreras.

En la educación remota, la interacción entre docentes y estudiantes de posgrado se vio altamente transformada por el uso de recursos digitales y estrategias pedagógicas virtuales, con un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Cabrera y Martínez (2021), la efectividad de la enseñanza en línea depende en gran medida de la planificación pedagógica, la retroalimentación continua y la participación activa del estudiante. Los autores señalan que las estrategias más exitosas que logran observar en estudiantes de posgrado son aquellas que alientan la colaboración, la autonomía y la comunicación constante, lo que permite mantener la motivación y la calidad educativa en entornos virtuales.

Por otro lado, en el estudio realizado por Khan et al. (2021), se exploraron las perspectivas sobre el aprendizaje remoto de estudiantes y docentes de la carrera de Ciencias. Mediante discusiones en grupos focales utilizando una guía de entrevista semiestructurada, se llevó a cabo una investigación cualitativa. Los resultados revelaron visiones recurrentes, emergentes y divergentes, agrupadas en distintos temas. Los participantes destacaron la alteración de la interacción humana como una consideración importante en el aprendizaje remoto. Se modificaron las evaluaciones para reducir el fraude, sin embargo, se sugirió que aumentar la responsabilidad de los estudiantes y el uso prudente de preguntas podría ser una estrategia más efectiva. Se resaltaron los desafíos asociados con la tecnología, los cambios en el entorno de aprendizaje, el bienestar y las políticas institucionales. Entre las ventajas del aprendizaje remoto se incluyeron la mayor inclusión, flexibilidad, disponibilidad de sesiones grabadas y eficiencia temporal. Además, el aprendizaje remoto había obligado a los docentes a mejorar sus

habilidades tecnológicas. Se recomendaron medidas como incluir la participación en clase como componente evaluado, pautas institucionales claras sobre evaluaciones, uso de grabaciones y métodos de comunicación.

En el estudio de Román (2020) investiga la transición de clases presenciales a virtuales durante la pandemia, explorando los sentimientos, obstáculos y desafíos de estudiantes, docentes y administrativos. El estudio resalta las diferencias significativas entre perfiles de estudiantes y docentes en modalidades presenciales y a distancia. Evidenciando los desafíos en la administración para mejorar la calidad del servicio, abordando brechas digitales y condiciones socioeconómicas. Docentes y estudiantes enfrentan procesos de aprendizaje y adaptación, reconociendo la necesidad de desarrollar autoaprendizaje, autonomía y competencias socioemocionales. La investigación sirve como referencia para propuestas en educación superior en situaciones similares.

Desde las experiencias se puede presentar el estudio de Miguel (2020) se propuso evidenciar el impacto del ajuste de clases presenciales a virtuales en estudiantes, docentes y administrativos de la educación superior en México durante la pandemia, identificando los sentimientos, obstáculos, competencias desarrolladas y retos derivados de esta transición, con el fin de informar propuestas y programas para la educación superior en tiempos de crisis sanitaria. Para alcanzar este objetivo, se empleó un análisis de contenido con un diseño mixto, utilizando herramientas como MAXQDA2020 para graficar los datos obtenidos de cuestionarios aplicados a los actores educativos. Los resultados evidenciaron una atención prioritaria en la producción de profesionales productivos, en la formación de habilidades académicas básicas. Además, se destacó la necesidad de la universidad de ser pertinente, respondiendo a las demandas sociales y al mercado del conocimiento.

En el ámbito nacional, Bautista, Quintana y González (2023) analizaron las experiencias de estudiantes universitarios durante la enseñanza remota de emergencia en distintas instituciones mexicanas, incluida la Universidad de Sonora. Sus hallazgos mostraron una dualidad interesante: los alumnos se adaptaron bien al uso de plataformas digitales como Sivea y Teams, pero el gran problema estuvo en los profesores. Muchos docentes no estaban listos o no contaban con la preparación necesaria para enseñar efectivamente en línea. Esta falta de preparación complicó la planeación de las clases y, a menudo, resultó en una sobrecarga de trabajo para los propios estudiantes.

En la misma línea, Unsihuay-Tovar, Venegas-Mejía y Esquivel-Grados (2023) encontraron una relación significativa entre la aplicación de estrategias didácticas virtuales y el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de posgrado. Los resultados mostraron que el manejo de las TIC, la planificación pedagógica y la implementación de estrategias participativas fortalecen la comunicación didáctica y el aprendizaje autónomo. Desde el enfoque del conectivismo, los autores destacan que la educación en red favorece la interacción y la construcción compartida del conocimiento, elementos fundamentales en la enseñanza remota.

De manera complementaria, Saborío-Taylor, Álvarez-Chaves y Valdivia-Durán (2025) exploraron el uso de los paisajes de aprendizaje como estrategia didáctica para fomentar la participación activa del estudiantado en entornos virtuales de posgrado. Los resultados fueron muy positivos, se puede ver como esta metodología no solo aumentó el interés de los estudiantes en los temas, sino que también mejoró la comunicación entre ellos y los profesores. Las autoras concluyen que los paisajes de aprendizaje son una alternativa muy innovadora para hacer la educación digital más interactiva. Sin embargo, recalcan una condición clave: el profesor debe actuar como un guía o mediador, siendo cuidadoso de no saturar a nadie con información y enfocándose siempre en ofrecer experiencias significativas.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de atender los distintos factores que motivan y restringen un aprendizaje en procesos educativos. Así mismo, en los artículos se puede observar como las estrategias docentes proporcionan a los alumnos flexibilidad al momento de acceder a su aprendizaje, en donde se destacan oportunidades para la innovación y la mejora en la educación a distancia, ya que permiten identificar potenciales soluciones para optimizar la educación en línea en contextos similares.

1.3 Planteamiento del problema

Durante la pandemia de COVID-19, las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentaron a desafíos no antes experimentados, al verse obligadas a transitar de una modalidad presencial a una virtual de manera abrupta y no planificada. Este fenómeno, es conocido como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), se define como “un cambio temporal de la enseñanza a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (Moore & Hodges, 2023). A diferencia del aprendizaje en línea o a distancia, la ERE no nace a partir de un diseño planificado, sino de una respuesta inmediata orientada a garantizar la continuidad educativa durante una contingencia.

Este cambio repentino expuso múltiples carencias en los sistemas educativos, tales como la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la falta de capacitación docente para la enseñanza en línea y la limitada accesibilidad de los estudiantes a recursos digitales. Estas deficiencias resultaron un problema significativo en la continuidad académica, aumentando las tasas de deserción y reprobación entre los estudiantes (Regmi & Jones, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

Desde una perspectiva de innovación educativa, Barraza (2005) plantea que se puede visualizar a la innovación educativa como una introducción intencional de nuevas ideas, ya sean estrategias, recursos o formas de organizar la clase y luego se evalúan si realmente están mejorando la educación de forma duradera, ya sea en la institución, en lo que se enseña o en la manera de dar clase. Es un cambio pensado para quedarse, no una solución temporal ni una gran reforma del sistema. La problemática identificada tras la enseñanza remota sugiere falta en competencias digitales docentes, retroalimentación y dinámicas de interacción, por lo que se requiere un proceso de innovación centrado en resolver problemas reales del contexto, con participación de docentes y estudiantes y con mecanismos de evaluación de resultados.

La necesidad de adaptarse rápidamente a la educación virtual mostró la falta de un sistema educativo flexible en el que se pudiera trabajar eficazmente ambas modalidades, presencial y virtual. Esta ausencia complicó la implementación de estrategias de enseñanza, así limitando la interacción entre estudiantes, e incluso con el profesorado, provocando problemas como la falta de motivación, el aislamiento social y el estrés académico (Davini, 2015; Blanco, 2012). Si

Si bien algunas instituciones intentaron responder mediante la adquisición de plataformas virtuales y la realización de capacitaciones rápidas para el personal docente. Sin embargo, estas acciones fueron a menudo insuficientes debido a la falta de planificación a largo plazo y de recursos financieros adecuados. Por ejemplo, mientras algunas IES incrementaron su inversión en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), otras no pudieron sostener estos cambios, resultando en una disparidad en la calidad de la educación ofrecida durante la pandemia.(Regmi y Jones, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2016) Aunque las instituciones promovieron la innovación digital como respuesta al confinamiento, las experiencias de los estudiantes revelaron limitaciones que cuestionan la efectividad de dichas prácticas.

Asimismo, la ausencia de políticas públicas específicas que guían la transición hacia un sistema hizo más difíciles las cosas. Las instituciones que contaban con una visión más activa y recursos suficientes lograron mantener una continuidad educativa más efectiva, mientras que aquellas con menos recursos enfrentaron mayores obstáculos (Oficina de la UNESCO, 2016) Esto resalta la necesidad urgente de desarrollar un sistema educativo resiliente y adaptable, capaz de responder a crisis similares en el futuro.

En el caso de una universidad en el noroeste de México, la pandemia evidenció fragilidades estructurales en los programas de posgrado, particularmente en su capacidad de adaptación a contextos de crisis. De acuerdo con Durand y Varela (2024), la institución experimentó una reducción en la productividad científica y la colaboración internacional, atribuida a la dependencia del financiamiento público y a la ausencia de estrategias sostenibles de innovación. Las respuestas institucionales fueron reactivas, teniendo como prioridad la continuidad académica, más que a la transformación en la enseñanza. Esta situación nos dice claramente que necesitamos dos cosas, fortalecer las capacidades de las instituciones y fomentar una cultura de innovación en la que se permita adoptar modelos educativos mucho más flexibles y capaces de resistir futuras crisis.

En el ámbito institucional, la universidad implementó un Plan de Continuidad Académica para garantizar la enseñanza durante el confinamiento, mediante el uso de plataformas digitales, capacitación docente y atención psicoeducativa. No obstante, el propio Informe Integrado de Continuidad Académica (UNISON, 2020) reconoce que las acciones emprendidas fueron de carácter emergente y enfrentaron limitaciones significativas, como la falta de acceso equitativo a recursos tecnológicos y la sobrecarga laboral del profesorado. Estas experiencias evidencian la urgencia de consolidar las prácticas de innovación educativa desarrolladas durante la emergencia como parte de una estrategia institucional permanente, capaz de mejorar la interacción docente-estudiante y la calidad del aprendizaje.

De este modo, el problema de investigación se centra en comprender cómo la Enseñanza Remota de Emergencia fue vivida por el estudiantado de un posgrado en el noroeste de México, regeneración 2021-2023, y de qué manera estas experiencias influyeron en la continuidad académica y en la construcción de significados sobre el aprendizaje y la práctica docente en un contexto de crisis. Si bien la educación remota transformó las formas de enseñar y aprender, no siempre se tradujo en experiencias de innovación educativa significativas desde la perspectiva del estudiantado, lo que plantea

la necesidad de profundizar en sus vivencias para orientar futuras estrategias educativas en escenarios similares.

1.4 Pregunta general de investigación

¿Cuáles son los significados que el estudiantado del posgrado generación 2021-2023 construyeron sobre su experiencia educativa durante la enseñanza remota en un contexto de crisis?

1.4.1 Preguntas específicas de investigación

¿Qué condiciones influyeron en la continuidad académica del estudiantado de posgrado durante la educación remota?
¿Cómo describen las y los estudiantes su experiencia académica y formativa en modalidad remota, en términos de socialización, aprendizaje autónomo y formación investigativa?
¿Cómo perciben los estudiantes el rol del docente y el acompañamiento académico durante la enseñanza remota?

Desde la experiencia de las y los estudiantes, ¿qué proponen al posgrado para el logro de objetivos de formación en tiempos de crisis?

1.5 Objetivo general

Analizar los significados que el estudiantado del posgrado, generación 2021-2023, atribuyen a su experiencia educativa durante la enseñanza remota en un contexto de crisis, considerando factores motivantes y restrictores que influyeron en su continuidad de su formación académica.

1.5.2 Objetivos específicos

Identificar y analizar las condiciones que influyeron en la continuidad académica del estudiantado de posgrado durante la educación remota.
Analizar la experiencia académica y formativa del estudiantado de posgrado en modalidad remota, considerando los procesos de socialización, aprendizaje autónomo y formación investigativa.

Interpretar el rol del docente como agente de acompañamiento formativo en la enseñanza remota, a partir de las experiencias y percepciones del estudiantado.
Comprender cómo la enseñanza remota de emergencia fue vivida por el estudiantado como una experiencia marcada por adaptaciones y procesos del aprendizaje.
Diseñar propuesta de mejora para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje e incertidumbre.

En este estudio se realizará desde la perspectiva cualitativa haciendo uso de la metodología de composición escrita que permitirá un análisis interpretativo y las experiencias vertidas por estudiantes de la generación durante el segundo semestre.

Este estudio está contextualizado en la educación superior en sonora, en la UNISON en un contexto por pandemia estudio la educación remota y de esta la innovación en la práctica docente y las y los estudiantes de segundo semestres

Este estudio se centra en la educación superior en Sonora, específicamente en la Universidad de Sonora (UNISON), en el contexto de la pandemia. La investigación analiza la educación remota, con un enfoque particular en la innovación dentro de la práctica docente desde una perspectiva del alumnado. Además, se estudia cómo los estudiantes de segundo semestre han sido impactados en un contexto de educación remota.

1.6 Justificación

Surge una necesidad de explorar y comprender las experiencias que se obtuvieron por medio de la educación remota, siendo esta una innovación educativa en el contexto de pandemia por COVID-19, en donde se hizo una movilización forzada, abordando el proceso de la educación en línea y generando el término de enseñanza remota de emergencia (ERE) para continuar con la educación, pero sin cambiar el currículum o las metodologías (Ramos, 2020). En este sentido, la ERE no puede asumirse de manera automática como un proceso de innovación educativa, sino como una experiencia formativa que requiere ser analizada desde la perspectiva de quienes la vivieron.

Por esta razón, el presente estudio se enfoca en el análisis de las experiencias y significados construidos por el estudiantado de posgrado, considerando características personales, contextuales y pedagógicas que influyeron en la continuidad de su formación académica durante la educación remota. Más que identificar factores motivantes y restrictivos de forma aislada, la investigación busca comprender cómo estos elementos se

interrelacionaron y configuraron experiencias educativas marcadas por adaptaciones y procesos de aprendizaje, así como la percepción del rol del docente durante la transición hacia la ERE.

El comprender las experiencias implica reconocer las mejoras y los desafíos, en los que se vieron envueltos las y los estudiantes. Las vivencias durante la educación remota no desaparecen con el paso del tiempo; al contrario, conforman una parte esencial del aprendizaje y dejan una implicación en quienes las experimentaron. Como señala Larrosa (2006), la experiencia es un proceso personal e irrepetible que otorga sentido a lo vivido. Desde esta perspectiva, el análisis de las experiencias del alumnado de posgrado durante la educación remota permite identificar cómo se desarrollan competencias de autonomía, innovación y adaptación en contextos adversos. La manera en que cada estudiante interpreta y resignifica su experiencia influye en su comprensión del aprendizaje y en la construcción de su identidad académica (Guzmán, 2011).

Examinar estas experiencias es relevante para comprender el impacto de las prácticas educativas implementadas durante la emergencia sanitaria y su relación con la calidad del aprendizaje, asimismo para la toma de decisiones informadas y la identificación de factores que influyen en la participación estudiantil en la educación remota. Esto aboga por estructuras organizativas basadas en una cultura que valore a individuos, promueva la colaboración y el intercambio de conocimientos, alejándose de jerarquías. Se reconoce que la innovación y el aprendizaje efectivo a menudo prosperan en entornos abiertos y colaborativos, donde la interacción y el intercambio libre de ideas prevalecen, independientemente de la posición jerárquica (Gil et al. 2018).

Al proporcionar información con respecto a las motivaciones de los estudiantes y su percepción de su papel en la innovación educativa. Los factores que motivan un comportamiento suelen ser influenciados por diversas o todas las necesidades básicas al mismo tiempo, en lugar de ser impulsados únicamente por una de ellas. al ser estudiantes de maestría en una universidad al noroeste de México tienen una percepción de lo es una innovación, al mismo tiempo observar los factores que restringieron su aprendizaje, como lo establece Rivas (2000) existe una resistencia individual que afecta a la innovación, puesto que al oponerse al cambio no se permite la innovación, una vez batiendo las residencias a una innovación se puede dar fácilmente. Esto afecta sus organizaciones, con sus hábitos de estudios, con sus ocupaciones, las circunstancias sociales que, según

De Garay (2012) a menudo tienen un impacto significativo en la vida académica de una persona y pueden influir en su capacidad para dedicar tiempo y energía a sus estudios.

Esta investigación analiza las experiencias de estudiantes de posgrado en un contexto de educación remota durante la pandemia por COVID-19. Los resultados tienen el potencial de influir en políticas educativas, prácticas y estrategias pedagógicas, así contribuyendo a la mejora continua de la educación en situaciones de crisis que pueden surgir en un futuro, permitiendo crear estrategias que mejoren el aprendizaje y la enseñanza sin afectar al alumnado, así, este trabajo no solo documenta lo ocurrido, sino que propone claves para transformar la práctica educativa en contextos adversos, desde una perspectiva de las y los estudiantes.

De este modo, la investigación no solo documenta lo ocurrido durante la educación remota, sino que contribuye a comprender cómo se construyen los significados de la experiencia educativa en escenarios adversos, desde la voz del estudiantado. Estos aportes resultan relevantes para orientar la toma de decisiones educativas y el diseño de políticas y prácticas que favorezcan una formación de posgrado significativa y equitativa a las realidades del alumnado en situaciones de crisis presentes y futuras.

1.7 Delimitación del estudio

Este estudio se encuentra delimitado en varios aspectos que definen su alcance y marcan los límites de interpretación de los resultados. En primer lugar, la investigación se centra exclusivamente en las experiencias de un grupo específico de estudiantes de posgrado: la generación 2021–2023 de la un posgrado en el noroeste de México. Por lo tanto, los hallazgos no pretenden ser generalizables a otros programas, niveles educativos o contextos institucionales, sino comprender un caso particular desde la perspectiva del estudiantado.

La delimitación temporal de estudio corresponde al periodo en el que se implementó la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) como respuesta a la pandemia por COVID-19, considerando este posgrado que su alumnado cursaba el segundo semestre bajo una modalidad híbrida. El análisis se enfoca en las experiencias vividas durante este momento de transición y adaptación, sin extenderse a etapas posteriores al retorno pleno a la presencialidad.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un enfoque cualitativo, con una orientación fenomenológica, ya que busca comprender los significados que atribuye el estudiantado a sus experiencias en un contexto de crisis. Los resultados se interpretan a partir de un análisis interpretativo de los testimonios obtenidos mediante la técnica de composición escrita, lo cual permite acceder a sus vivencias, percepciones y reflexiones.

La pandemia por COVID-19 cambió por completo la forma en que se vive la educación. Este capítulo permitió ver cómo ese cambio repentino impactó no solo en lo tecnológico o en lo institucional, sino también en lo que respecta como el estudiantado vive en estos momentos de crisis: la confusión y la adaptación forzada en la que se vieron forzados a experimentar los estudiantes en medio de tanta incertidumbre. Al analizar lo que pasó en el mundo, en el país y en la universidad, se hizo evidente que hubo muchos retos, pero también respuestas que nacieron del deseo de salir adelante.

Este contexto hizo visualizar a nuevas formas de enseñar y aprender. Conocer lo que vivieron realmente las y los estudiantes de maestría en ese momento es preciso no sólo para entender el pasado, sino para imaginar una educación más flexible, cercana y con un seguimiento en el aprendizaje. Analizar estas vivencias permitirá construir modelos educativos más flexibles y humanos, preparados para responder a futuras crisis sin perder de vista la experiencia del estudiante.

Capítulo 2: Innovación Educativa, experiencia formativa y enseñanza remota

En este apartado, se discutirán temas y conceptos de relevancia para dar sustento en la investigación con aportaciones de autores teóricos y artículos. Se discute la Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación con distintos tipos de educación, manteniendo una discusión con los distintos tipos de educación para contextualizar los cambios que se dieron durante la pandemia. Igualmente, se analizan los aspectos motivantes y los aspectos restrictores desde una perspectiva de innovación educativa en los alumnos donde se gestionan distintos aspectos como lo son la autogestión del aprendizaje, los procesos comunicativos y las dinámicas institucionales que influyen en la experiencia del estudiantado. Por último, se aborda la práctica docente, como fundamento en las interacciones didácticas y en la construcción del aprendizaje en entornos de crisis. Este capítulo busca ofrecer una comprensión de los temas con mayor profundidad de los desafíos y oportunidades que enfrentan las y los estudiantes dentro de la educación contribuyendo a la reflexión sobre cómo la innovación puede fortalecer la educación en momentos de crisis.

2.1 Experiencias educativas como construcción del significado

Al momento de entender de las experiencias, es importante reconocer que estas no se limitan a una actividad pasiva ni activa. Al realizar una reflexión sobre el concepto de experiencias, esta implica una combinación entre la acción y la reflexión, donde los estudiantes no solo actúan, sino que también analizan y evalúan las consecuencias de sus acciones para generar un aprendizaje (Dewey, 2002; Larrosa, 2006). Esto cobra relevancia en un contexto que se encuentra en crisis, en el caso de la investigación en pandemia por COVID-19, en donde se obligó a una rápida transformación e innovación en los procesos educativos de los estudiantes, retomando a Larrosa (2006) en donde sostiene que la experiencia es aquello que nos ocurre, una relación dinámica entre el individuo y el mundo, lo que sugiere que el proceso de aprendizaje no es únicamente una transmisión de información, sino una interacción continua con el entorno, los recursos y las personas involucradas.

En este sentido, se tiene que una experiencia en la vida cotidiana ofrece una perspectiva de aprendizaje dentro de sus vivencias propias. De igual manera y viendo más allá de una experiencia se puede seguir identificando más a fondo las experiencias educativas; estas se adentran al aula y los aprendizajes que se genera a partir de un espacio compartido, como menciona Guzmán & Saucedo (2015) estas experiencias

educativas se pueden percibir como multifacéticas y abarcan no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo emocional, personal y profesional del estudiante. Durante la crisis educativa por la pandemia, el proceso educativo pasó de un aula física a una digital, lo que dio lugar a nuevas formas de interacción con los recursos digitales y generó un impacto notorio en la formación de los estudiantes. Dando así paso a nuevas experiencias educativas las cuales generan un aprendizaje y las convierte en un nuevo proceso en el que los estudiantes construyen su identidad y proyectan su futuro, en una interacción constante con los materiales didácticos y las nuevas modalidades de enseñanza .

Como se ha mencionado con anterioridad la pandemia puso a prueba la capacidad de los estudiantes para adaptarse a un entorno educativo más teórico y estructurado, en contraste con el aprendizaje cotidiano, por esta razón las experiencias que se desarrollan en el aula, según Laurillard (2002) es crucial entender que el éxito en la comprensión de conceptos dependiendo de cómo estos se abordan, las experiencias que los alumnos enfrentan conformará el aprendizaje obtenido, a la vez, la forma en la que los docentes proporcionaron su forma de enseñanza también les da una perspectiva diferente de una experiencia educativa completamente nueva.

Así mismo, Ángel, Valdéz & Guzmán (2017) hacen referencia a que los aprendizajes que se adquieren de manera virtual, da paso a dejar atrás las formas de enseñanza tradicional y da pie a nuevas y distintas experiencias educativas que se pueden adquirir, de manera interesante e inmersiva, lo que brinda, una realidad en la que las y los estudiantes se puedan desarrollar de manera adaptativa creando sus propias experiencias y aprendizajes de manera autónoma.

La relevancia de comprender las experiencias educativas radica en que permiten evaluar cómo los cambios e innovaciones, derivados de la pandemia, han afectado la percepción, motivación y restricciones que enfrentan los estudiantes de posgrado a la continuidad de sus estudios y el aprendizaje que conlleva. Es a través de estas experiencias que los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que también se transforman a nivel personal y profesional, tanto en los entornos presenciales como remotos, siendo moldeados por las dinámicas educativas en constante evolución (Larrosa, 2004; Larrosa, 2006). Las experiencias educativas de los estudiantes de posgrado durante un tiempo de crisis permite replantear las formas de aprender y de enseñar, relevando nuevas dinámicas de interacción, de autonomía y construcción propia. Este proceso de adaptación abre paso a una reflexión sobre los distintos modelos educativos y sus implicaciones en el aprendizaje remoto.

2.2 Distintos tipos de educación desde lo presencial a lo virtual

La educación ha experimentado una transformación en las últimas décadas, impulsada por los avances tecnológicos y los cambios en las prácticas educativas. Desde una modalidad tradicional hasta nuevas formas como lo son la educación virtual y remota, ampliado el panorama educativo, ofreciendo una variedad de opciones para el aprendizaje. En este apartado, se verán los distintos tipos de educación y al mismo tiempo, como estos distintos tipos de educación cumplen con una transformación educativa, representando como una herramienta para que el estudiantado pueda ampliar sus experiencias académicas (Bernales, 2023).

La educación tradicional, o como se hará mención en el estudio, educación presencial es aquella que se encuentra en aula tradicional, de manera en la que los alumnos se ubican en un espacio educativo. Este modelo promueve la comunicación, colaboración del grupo y el acompañamiento por parte del profesorado, fortaleciendo el vínculo educativo. Nace a partir de este modelo lo que se denomina educación a distancia, es un tipo de modelo educativo no presencial, asincrónico, en la que se centra en la comunicación mediada, permitiendo la participación activa de estudiantes dispersos con flexibilidad en tiempo, espacio y compromiso (Padula, 2001; López, 2020).

Esta modalidad, ofrece ventajas, como la flexibilidad en la gestión del tiempo propio, la eliminación del requisito de asistir regularmente a clases y la capacidad de continuar los estudios desde cualquier ubicación, ya sea por motivos laborales o personales. El vínculo entre el profesor y el alumno en la educación a distancia se establece de manera mediada, es decir, que la interacción cara a cara es reemplazada por la comunicación a través de medios que facilitan el intercambio de mensajes en ambas direcciones para posibilitar un diálogo didáctico que haga posible el proceso educativo, de manera asincrónica, puede ser de manera digital o de forma en física (Padula, 2001; Heedy,2008). Teniendo la posibilidad de tutoría como una orientación hacia los alumnos para entender los contenidos, a la vez Burton, Moore & Magliaro (2013) consideran que contar con tutores disponibles en los cursos de educación a distancia suele mejorar las tasas de finalización y el rendimiento académico de los estudiantes.

La influencia de la tecnología añadida a la educación a distancia dio lugar a la educación virtual. Esta modalidad presenta características específicas que requieren ser comprendidas, organizadas y evaluadas en comparación con la educación a distancia. La educación virtual se encuentra dentro de la categoría más amplia de educación a distancia, pero se centra específicamente en el uso de tecnologías de comunicación en

línea como su principal plataforma de enseñanza y aprendizaje (Lopéz, 2020; Constanza, et al. 2010).

Sostiene Heedy (2008) que la educación virtual reconoce que los participantes tienen la libertad de gestionar su tiempo de aprendizaje de acuerdo con sus propias necesidades y compromisos, teniendo como ventaja de elegir dónde y cuándo estudiar, eliminando así las limitaciones de lugar o tiempo asociadas con la educación presencial, permitiendo las interacciones entre profesores y estudiantes, ya sea en tiempo real o en momentos diferidos.

Siguiendo con la línea evolutiva en donde se introduce la educación en línea, esta se caracteriza por una cuidadosa planificación basada en modelos de desarrollo (Hodges et al 2020), reflejando una noción pensada y adaptada a diversas investigaciones para satisfacer necesidades específicas. Siguiendo el mismo comportamiento, el e-learning lleva las experiencias educativas más allá del entorno tradicional del aula, permitiendo el aprendizaje en cualquier momento y lugar, sin importar las limitaciones. Basándose en el uso de Internet para acceder a los materiales de aprendizaje y facilitando la interacción entre expertos y estudiantes (Heedy, 2008).

Del mismo modo, Gutiérrez y Díaz (2021) señalan que esta modalidad de educación respeta la flexibilidad de tiempos, dando la posibilidad de metodologías asincrónicas y sincrónicas, al mismo tiempo enfatiza el papel del profesor, como guía y apoyo, quien debe proporcionar los materiales de estudio sean de calidad y encontrando la mejor metodología necesaria para el aprendizaje de los alumnos, resaltando que el alumnado debe ser responsable de sus aprendizaje, así como de su motivación y autonomía.

Por último, se encuentra lo que se conoce como ERE (Educación Remota de Emergencia) en este tipo se hace referencia a una adaptación temporal en la forma en que se ofrece una instrucción, debido a circunstancias de crisis. Esta adaptación implica el uso de métodos de enseñanza completamente a distancia para la instrucción o educación que normalmente se llevarían a cabo de manera presencial o en modalidades combinadas o híbridas. Esta transición temporal se revertirá una vez que la situación de crisis o emergencia haya sido superada (Hodges et al. 2020, Moore & Hodges, 2023).

Según Area-Moreira (2021) la ERE ha intentado imitar o replicar las actividades de enseñanza presencial utilizando recursos tecnológicos en línea, pero no se produjo un

cambio relevante en la forma en que se enseña o se aprende en la universidad. Los enfoques pedagógicos tradicionales permanecieron en gran medida intactos.

Se tuvo un gran impacto en la educación con la llegada de la pandemia por COVID-19, teniendo que transicionar a una modalidad completamente virtual en donde sin conocimientos previos se tenía que desarrollar un aprendizaje sin precedentes, dentro de la educación en línea hay bases que se desarrollan de manera eficaz (Torbay, 2021), mientras que en la educación remota se convirtió en una adaptación necesaria y rápida de la enseñanza para garantizar la continuidad de la educación en momentos de dificultad extrema, sin contar con las bases necesarias para considerarse educación virtual o en línea.

La ERE ha surgido como respuesta a situaciones de crisis, como la pandemia de COVID-19, en las que los sistemas educativos se vieron obligados a adaptar rápidamente sus métodos de enseñanza. Su principal objetivo es trasladar los cursos originalmente diseñados para la modalidad presencial a un entorno virtual o a distancia. Como se puede mostrar en la tabla 1, en donde se puede mostrar las clasificaciones y distinciones de las distintas modalidades educativas virtuales, en ella se logra observar la diferenciación que de la educación en línea, que se caracteriza por un diseño y planificación cuidadosos con la ERE que es una respuesta temporal a circunstancias de emergencia.

Tabla 1

Clasificación de los tipos de educación

Tipo de educación	Definición	Características
Educación a distancia	un modelo educativo no presencial que se centra en la comunicación mediada, permitiendo la participación activa de estudiantes dispersos con flexibilidad en tiempo, espacio y compromiso	- Permite a los estudiantes gestionar su tiempo, eliminando la necesidad de asistir regularmente a clases y permitiendo continuar los estudios desde cualquier ubicación - La interacción entre profesor y alumno se realiza mediante medios tecnológicos, facilitando el intercambio de mensajes de manera asincrónica para posibilitar un diálogo didáctico
Educación en línea	una planificación cuidadosa basada en modelos de desarrollo para satisfacer necesidades específicas y llevar experiencias educativas más allá del entorno tradicional del aula	- Se basa en el uso de Internet para acceder a materiales de aprendizaje y facilita la interacción entre expertos y estudiantes - Permite metodologías asincrónicas y sincrónicas, respetando la flexibilidad de tiempos.
Educación remota	Una adaptación temporal en la forma en que se ofrece la instrucción debido a circunstancias de crisis, implicando el uso de métodos de enseñanza completamente a distancia	- Intenta replicar actividades de enseñanza presencial utilizando recursos tecnológicos en línea, pero sin cambiar significativamente los enfoques pedagógicos tradicionales

Fuente: Elaborada con información Padula (2001) Hodges et al. (2020) Heedy (2008) Barrientos et al. (2022)

2.3 La experiencia formativa en tiempos de crisis: Aspectos motivantes y restrictores en la educación.

Existen distintos cambios que afectan a los estudiantes, estos factores se denominan en este estudio como factores motivantes y restrictores, jugando un papel esencial en fomentar y sostener la adopción de innovaciones educativas de los estudiantes. En donde se deben de percibir a estos factores como un rol de guiar el cambio, así como para facilitar la mejora continua en el ámbito educativo, o por el contrario limitar y retener el cambio, frenando la innovación en lo que se pretende adaptar; algo que resulta vital para entender cómo los estudiantes de la Maestría en Innovación Educativa (MIE) comprendieron y experimentaron estos cambios.

En primer término se toman los factores restrictores (FR) de acuerdo con Rivas (2000) destaca varios aspectos que obstaculizan la innovación educativa, tales como la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, el apoyo institucional insuficiente, la resistencia al cambio y la falta de motivación. Estos factores se presentan como barreras significativas que dificultan la adopción de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, además restricciones instrumentales, que incluyen la carencia de recursos adecuados o infraestructura, lo que limita la capacidad de implementar nuevas prácticas educativas y frena el avance de la innovación. Así mismo Monge, Montal y Gómez (2014) mencionan que a nivel personales, las personas pueden resistirse al cambio, como los hábitos que se tienen, la forma en la que actúan, etc. También existen factores institucionales que imposibilitan los cambios, como los usos y costumbres del entorno, pero no solo hay acciones que restringen un aprendizaje.

En contraste con aquellos factores motivantes Rivas (2000) identifica cinco elementos fundamentales que impulsan el cambio en la educación, destacando dos de ellos en relación con la didáctica. En primer lugar, la exploración de nuevos enfoques optimizados se presenta como un motor que impulsa la innovación en la enseñanza, promoviendo la búsqueda constante de métodos más efectivos y adecuados para el aprendizaje. En segundo lugar, el respaldo institucional y el acceso a recursos se revelan como pilares esenciales que permiten implementar cambios educativos significativos, brindando el apoyo necesario para llevar a cabo proyectos innovadores. Estos factores dan pie a un conjunto integral de impulsores que promueven la innovación educativa y la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, Monge, Montal y Gómez (2014) hacen referencia a cómo la innovación puede influir en la forma de ser de las personas, ayudándoles a desarrollar nuevas actitudes, habilidades o maneras de pensar. Por otro lado, también sucede lo contrario: la personalidad de cada individuo puede influir en cómo se enfrenta o se adapta a la innovación, es decir, hay personas que, por su forma de ser, están más abiertas al cambio y a probar cosas nuevas, mientras que otras pueden mostrar más resistencia.

Veletsianos y Houlden (2020) sostienen que las interrupciones educativas generadas por la pandemia, necesitan una flexibilidad radical, como bien se menciona en la diferenciación de modalidades, no se puede sostener un mismo planteamiento educativo a algo que no tiene precedentes. Según estos autores, la forma de enseñanza es temporal y surge únicamente en tiempos de crisis, lo que lo vuelve vulnerable a restricciones, como lo son las desigualdades en acceso y preparación institucional,

insuficiencias tecnológicas y cargas personales del alumnado. Al mismo tiempo, si se realiza la práctica de la relacionalidad, la flexibilidad radical puede funcionar de manera motivante, al promover una educación accesible e inclusiva que responde a las condiciones del alumnado.

Simultáneamente, Moreira et al. (2020) señalan que la falta de diálogo y participación, así como el desconocimiento de cómo aprenden los estudiantes, son desafíos clave para la implementación de nuevas prácticas educativas. La ausencia de una comunicación efectiva entre docentes, estudiantes y la administración genera un entorno poco propicio para la innovación, ya que los educadores carecen de la información necesaria sobre las verdaderas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación obstaculiza la creación de estrategias que se ajusten a las particularidades del alumnado.

De modo que los factores motivantes y restrictivos representan una vía para comprender el proceso de adopción e implementación de innovaciones educativas. Mientras que los elementos motivantes actúan como impulsores del cambio y promueven una mejora continua en la enseñanza, los factores restrictivos funcionan como barreras que pueden limitar o frenar dicho avance. La presencia o ausencia de apoyo institucional, la disponibilidad de recursos, la actitud de los docentes y estudiantes, así como los hábitos personales y las dinámicas organizacionales, configuran un panorama complejo en el que la innovación educativa se ve constantemente influenciada. Reconocer esta dualidad permite entender mejor las experiencias vividas por los estudiantes del MIE ante los cambios en los modelos pedagógicos, y abre la posibilidad de diseñar estrategias más efectivas, conectadas al contexto y centradas en las verdaderas necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.1 Factores institucionales

Los factores motivantes y restrictores tienen distintos planteamientos en los cuales son los que restringen o impulsan el aprendizaje, comenzado con los roles institucionales en los cuales, como bien lo plantea Rivas (2000) Algunas barreras para generar el cambio viene de cómo está organizada la escuela. Por ejemplo, su tamaño, el contexto, la forma en que se estructura, cómo se comunican las personas, qué tanto trabajan en equipo y cómo se relacionan con su entorno; así mismo, se hace una referencia como el docente tiene un rol importante, en relación con la escuela como con la institución. Además, este factor

también incluye la forma en que los docentes se adaptan a la dinámica de la institución. Cada persona cumple un rol y debe ajustarse a lo que se espera de ella dentro del equipo de trabajo, en donde la capacidad de innovar y generar cambios depende de la adaptación y funcionamiento de los participantes.

Coincidiendo de la misma manera, los factores institucionales, como la infraestructura, el acceso a recursos, la organización que se requiere, son factores que logran una motivación dentro del aprendizaje y el desempeño escolar, tanto en los docentes como en los estudiantes. Cuando estas condiciones son desfavorables, se convierten en factores restrictivos que dificultan la adopción de prácticas innovadoras y la mejora del aprendizaje (Bolívar, 2012; Marcelo,1995).

Considerando ahora lo anterior, la innovación educativa se puede observar como un conjunto de ideas, procesos y estrategias diseñadas para introducir y provocar cambios en las prácticas educativas existentes, demandando un cambio en el contexto (Carbonell, 2002; Mero, 2022) Este concepto es particularmente relevante porque la innovación, es impulsada por la necesidad de adaptación a la educación remota durante la pandemia de COVID-19, en la cual se busco un proceso en busca de mejorar la calidad de educación, lo cual ha sido un elemento para transformar la enseñanza y el aprendizaje en los programas de posgrado(Rios-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020).

La inflexibilidad del sistema educativo es una de las principales barreras para la innovación, los docentes a menudo perciben que las exigencias de los programas escolares y las normativas educativas limitan su libertad para experimentar con nuevas metodologías. Además, la presión por completar el contenido curricular en tiempos establecidos genera una constante preocupación entre los profesores, quienes se ven obligados a priorizar la cantidad de contenidos sobre la calidad de la enseñanza. Esta falta de flexibilidad en los sistemas escolares desalienta a los maestros a intentar enfoques más innovadores (Rivas, 2000; Vargas y González, 2021).

En conjunto, estos factores restrictivos institucionales contribuyen significativamente a las dificultades y resistencias que enfrentan los docentes a la hora de adoptar innovaciones educativas en las instituciones escolares. La rigidez del sistema, el miedo a los resultados inciertos y la falta de apoyo institucional afectan negativamente el proceso de implementación de nuevas metodologías, limitando así el desarrollo educativo en contextos que requieren cambios profundos.

En síntesis, tanto los factores motivantes como los restrictivos influyen directamente en el aprendizaje y en la posibilidad de innovar dentro del contexto escolar. El rol del docente, su adaptación a la dinámica institucional y la forma en que se organiza la escuela son elementos clave para impulsar o limitar el cambio. Además, aspectos como la infraestructura, los recursos disponibles y el apoyo organizacional pueden motivar el aprendizaje o, en su ausencia, convertirse en obstáculos que frenan el desarrollo educativo.

2.3.2 Gestión del tiempo y autorregulación del aprendizaje

Uno de los elementos que influyen de forma directa en los procesos de innovación educativa y en la calidad del aprendizaje es la gestión del tiempo. En contextos escolares, tanto docentes como estudiantes enfrentan constantemente la presión de cumplir con múltiples tareas en tiempos limitados, lo que puede afectar su desempeño, motivación y apertura al cambio. La capacidad para organizar y distribuir el tiempo adecuadamente no solo incide en la productividad, sino también en la posibilidad de reflexionar, planear y aplicar estrategias innovadoras en el aula.

Un estudiante que sabe autorregular su aprendizaje es alguien que se pone metas claras, organiza lo que necesita hacer para lograr esas metas y revisa cómo va avanzando. Durante el proceso, se evalúa a sí mismo, hace cambios si es necesario y, al final, reflexiona sobre cómo le fue para aprender y hacerlo mejor la próxima vez. Para lograr esto, necesita tener motivación, confiar en sus habilidades, valorar lo que está aprendiendo y creer que puede mejorar. También usa diferentes estrategias de estudio según la tarea, sabe planificar, controlar lo que hace y pensar en cómo aprender de la mejor manera (García, López y Cabero, 2020; Zimmerman, 2013).

Paralelamente Pelikan et al. (2021) hacen mención al uso de estrategias de autorregulación, tales como la planificación, el gestión de tiempo y el monitoreo del progreso, es clave para el aprendizaje en la modalidad remota. En este sentido, los alumnos que tienen la capacidad de utilizar estas estrategias logran culminar con sus tareas y asignaciones requeridas, teniendo una mayor motivación al momento de aprender. No obstante, la gestión del tiempo debe considerarse también en su contexto, como muestra Adarkwah (2021) en el contexto de la transición en línea, los estudiantes informaron que el tiempo de conección era excesivo debido a su misma circunstancias en las que se encontraban en donde su tiempo de trabajo y de estudio perturba la autorregulación, la planificación habitual y el ritmo de estudio.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la forma en que los estudiantes organizan su tiempo son aspectos que influyen directamente en el aprendizaje. Cuando los estudiantes saben usar bien las TIC y manejan su tiempo de forma adecuada, estas herramientas se convierten en un factor motivante para su aprendizaje. Les ayudan a organizarse mejor, acceder a más información y participar activamente en su proceso de aprendizaje (Rojas, Jiménez,Rodríguez, 2018). Sin embargo, si no se hace un buen uso del tiempo y de las TIC, estas pueden convertirse en un factor restrictivo. El uso excesivo o sin control puede hacer que los estudiantes pierdan tiempo, bajen su rendimiento académico y se desconcentran fácilmente. También puede afectar a su vida familiar y social.

De manera que si los alumnos logran organizarse, establecer metas y usar la tecnología de forma responsable, estas herramientas se convierten en un apoyo que mejora su rendimiento y participación. Pero si no se gestionan bien, pueden generar distracciones, pérdida de tiempo y bajo desempeño académico. Por eso, es fundamental fomentar habilidades de autorregulación y un uso consciente del tiempo y las TIC para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

2.3.3 Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso complejo que va mucho más allá de la simple adquisición de conocimientos. Como lo describe Vygotsky (1978), el aprendizaje no solo implica desarrollar la capacidad de pensar, sino también adquirir una serie de actitudes que nos permiten abordar distintos temas y situaciones. Esto implica no solo un cambio en la habilidad de enfocar la atención, sino una expansión en las actitudes que permiten a los estudiantes concentrarse en una variedad de temas.

Laurillard (2002) sugiere que aprender en entornos educativos implica adoptar una forma particular de entender el mundo, en lugar de interactuar con descripciones o perspectivas ajenas como si fueran objetos físicos. Moreira (2012), por su parte, explica que el aprendizaje significativo es el resultado de un proceso interactivo en el que los conocimientos previos y nuevos se integran, y no sigue una progresión lineal. Este proceso permite que los nuevos conocimientos adquieran relevancia personal, mientras que los conocimientos previos pueden ganar nuevos significados o estabilidad cognitiva. Al adquirir estos conocimientos, los estudiantes desarrollan la capacidad de enfrentar desafíos, adaptarse a situaciones cambiantes y mejorar su rendimiento académico.

De igual manera, Rapanta et al. (2020) hace énfasis en que el aprendizaje en entornos digitales depende de la calidad de la mediación pedagógica y de las oportunidades de interacción que reciben los estudiantes. En este contexto de educación remota, aprender implica no solo a acceder a los contenidos, sino construir un sentido a través del diálogo, la retroalimentación y la conexión entre el conocimiento previo y los nuevos, lo cual coincide con la perspectiva del aprendizaje significativo planteada por Moreira (2012). Desde este punto, se puede percibir que el aprendizaje se concibe como un proceso activo y social, incluso en escenarios mediado por tecnologías, donde la participación y mentoría influyen en el conocimiento adquirido.

2.4. Práctica docente y acompañamiento pedagógico en entornos virtuales

Vergara (2016) describe que la práctica docente tiene características dinámicas, lo que significa que está en constante cambio y adaptación a nuevas circunstancias y necesidades. Además, está contextualizada, ya que ocurre en el lugar donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, estrechamente vinculada con el entorno y las circunstancias específicas de cada contexto educativo. Blanco y Messina (2000) señalan que la formación docente debe estar en constante cambio, tanto en sus inicios como en su continuidad, destacando la necesidad de implementar programas de regularización para maestros sin título y mejorar los programas estándar, lo que implica transformaciones en los currículos y metodologías educativas.

El desarrollo profesional docente implica un enriquecimiento del pensamiento pedagógico y la mejora de las competencias didácticas de los maestros, lo que fomenta la implementación de innovaciones educativas que pueden variar en alcance y logro (Rivas, 2000). Esto es especialmente relevante en un contexto de educación remota, donde los docentes necesitan adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza.

2.4.1 Tutoría, seguimiento y acompañamiento académico: una socialización e interacción en el aula

La interacción entre docente y alumno es un elemento clave en el proceso de aplicar nuevos conocimientos. Esta interacción permite una retroalimentación constante, asegurando que los estudiantes estén aplicando correctamente lo aprendido, lo que a su vez ayuda a identificar áreas de mejora y explorar las diversas aplicaciones del nuevo conocimiento. En este sentido, Escobar (2014) entiende la interacción alumno-docente

como un intercambio recíproco entre individuos con diferencias de pensamiento y conocimiento.

Moore (1989) resalta que la interacción entre alumno y maestro permite una influencia más directa y significativa del instructor sobre el aprendizaje del alumno, en comparación con la interacción sólo con el contenido. Sin embargo, cuando el material es únicamente virtual, puede estar diseñado para motivar y facilitar la aplicación del contenido, pero la falta de retroalimentación individual hace que la efectividad dependa en gran medida de la autonomía del estudiante.

García et al. (2014) mencionan que una relación maestro-alumno basada en el respeto y la cordialidad crea un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Cuando los estudiantes perciben un interés genuino y apoyo por parte de sus maestros, se sienten más motivados y dispuestos a participar activamente en el proceso de aprendizaje. En contraste, cuando la relación es deficiente, los estudiantes tienden a mostrar desinterés, baja motivación y un rendimiento académico inferior.

La interacción significativa entre docentes y estudiantes es esencial para el desarrollo educativo, ya que no solo mejora la aplicación del conocimiento, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje positivo que beneficia a ambos grupos. Hevia, Rodríguez y Fueyo (2019) señalan que los procesos comunicativos en la práctica docente no solo implican la transmisión de información, sino que también conllevan una constante revisión y ajuste de las percepciones individuales y sociales. Esta perspectiva subraya la importancia de comprender el contexto educativo para atribuir significado a las interacciones comunicativas.

En este contexto, Pedroso (2000) destaca que la comunicación efectiva en el ámbito educativo se logra a través de un intercambio claro de información entre emisor y receptor, utilizando diferentes canales y ajustándose al entorno. Eguinoa (1999) añade que los procesos comunicativos, desde la creación del mensaje hasta su interpretación, implican un análisis completo de la secuencia y la comprensión del mensaje, lo que es fundamental para asegurar una comunicación significativa.

En estudios más recientes sobre la interacción educativa en entornos digitales, Bond et al (2020) señalan que las tecnologías pueden llegar a fortalecer los procesos comunicativos entre los docentes y los estudiantes, especialmente mediantes herramientas que fomentan la participación activa, el intercambio de ideas y la

colaboración, elementos que incrementan el compromiso cognitivo de los estudiantes. Los autores destacan cómo la interacción positiva con los docentes y pares es una de las formas con mayor compromiso en contextos virtuales, pues favorece la sensación de acompañamiento, pertenencia y apoyo académico, no obstante, también se considera que la tecnología puede generar frustración y desconexión cuando existen dificultades técnicas o con actividades poco claras, lo que reafirma la necesidad de un diseño didáctico intencional y de una presencia con docente que facilite la comunicación. Esto reafirma la importancia de comprender los procesos comunicativos como prácticas dinámicas que se adaptan a entornos digitales y que son esenciales para promover experiencias positivas en los alumnos.

En este mismo sentido Bond y Bergfahl (2023) proponen comprender la interacción en entornos abiertos, a distancia y digitales a través del compromiso del estudiante, entendido como la energía y el esfuerzo que el estudiante invierte en su comunidad de aprendizaje, observable en dimensiones sociales y cognitivas. Desde esta perspectiva, la relación docente-estudiante, el tipo de actividades que se diseñan y el uso de la tecnología no solo mediante la transmisión de contenidos, sino que crean condiciones para que el alumnado participe, se sienta conectado, regule su aprendizaje y experimente satisfacción o desinterés. Destacando que en contextos de educación remota, la presencia docente, la claridad de tareas y oportunidades de interacción social son factores esenciales para evitar deserción y favorecer experiencias de aprendizaje.

Es importante reconocer que los procesos comunicativos en el contexto educativo juegan un papel central en las interacciones entre alumnos y maestros, donde ambos tienen roles activos como emisores y receptores de mensajes. Este proceso comunicativo se desarrolla en un entorno que facilita el aprendizaje a través de actividades que promueven una comunicación efectiva y significativa.

2.4.2 Límites y tensiones de la enseñanza y la didáctica como guía en el aprendizaje

Los factores didácticos asociados al profesorado son determinantes para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Estos factores incluyen, no solo habilidades y conocimientos pedagógicos, sino también la capacidad de adaptación y una gestión eficiente del aula (Jardines, 2010; Rivas, 2000).

El profesorado juega un rol fundamental en la mejora de la calidad educativa en la educación superior. Es necesario que los docentes cuenten con habilidades pedagógicas

esenciales, así como con la capacidad de integrar nuevos enfoques pedagógicos. Sin su compromiso y habilidad para gestionar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquier intento de innovación o mejora educativa carecería de sentido (Rivadeneira, 2017; Hew & Brush, 2007). Rivadeneira (2017) subraya la importancia del desarrollo de tres tipos de habilidades en el contexto educativo: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas habilidades permiten una interacción eficaz entre docentes y estudiantes, facilitando el proceso de adquisición de conocimiento, la comprensión y la resolución de problemas, todos ellos elementos esenciales para lograr una educación de calidad.

Rivas (2000) destaca que la competencia pedagógica es fundamental para los docentes. Esta competencia implica la capacidad de planificar y organizar lecciones de manera efectiva, utilizando diversas estrategias didácticas para satisfacer las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Hew y Brush (2007) argumentan que el desarrollo profesional del docente influye directamente en sus actitudes y creencias, dotándolos de los conocimientos y habilidades necesarios para aplicarlos en el aula. Tanto los programas tradicionales como los innovadores de desarrollo profesional tienden a generar resultados similares, lo que subraya la importancia de centrarse en las características efectivas del desarrollo profesional.

La autogestión del aprendizaje es otro aspecto clave para la investigación, ya que durante la pandemia, los estudiantes debieron asumir un rol más activo y autónomo en su proceso de aprendizaje. Según Góngora (2015), la capacidad de los estudiantes para gestionar sus propias habilidades mentales y destrezas académicas es fundamental para su éxito en un entorno académico. Chaves Barboza (2014) define la autogestión del aprendizaje como la capacidad de activar y mantener procesos cognitivos y motivacionales que permiten a los estudiantes alcanzar sus objetivos educativos. En el contexto de mi investigación, este concepto es crucial para entender cómo los estudiantes gestionan su aprendizaje en un entorno virtual y cómo estos factores motivantes o restrictivos influyen en su rendimiento académico.

Los factores didácticos que restringen la innovación educativa abarcan desde la sobrecarga de trabajo y la inseguridad personal, hasta la falta de formación adecuada y el insuficiente apoyo institucional. Para superar estos obstáculos, es fundamental proporcionar a los docentes los recursos, la formación continua y el apoyo necesario para que se sientan respaldados al implementar cambios. Sin embargo, los profesores a menudo perciben que no cuentan con el apoyo didáctico ni con el acompañamiento

necesario para llevar a cabo innovaciones en el aula. Esta percepción de desamparo puede desalentarnos a intentar nuevas prácticas, ya que no disponen de la orientación adecuada para guiarlos en el proceso de innovación educativa.

Además, la falta de conocimientos específicos sobre el uso de la tecnología y las habilidades pedagógicas necesarias para integrar adecuadamente en el aula también representa un gran desafío. Según Rivas (2000) y Hew & Brush (2007), la falta de competencia tecnológica entre los docentes dificulta la adopción de herramientas digitales que puedan mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esta limitación impide que las innovaciones se integren de manera efectiva, lo que frena el progreso educativo.

Rivas (2000) también menciona que los profesores perciben la innovación educativa no sólo como un cambio en los métodos de enseñanza, sino también como una tarea adicional que se suma a las numerosas responsabilidades que ya tienen. Esta percepción hace que muchos docentes sientan que las innovaciones incrementan su carga de trabajo, lo que genera resistencia a adoptar nuevas prácticas. La falta de tiempo y el exceso de tareas administrativas y académicas dificultan la posibilidad de que los docentes experimenten con enfoques innovadores, a pesar de su potencial beneficio para los estudiantes.

En el ámbito educativo, las barreras institucionales juegan un papel crucial en la limitación del desarrollo y la implementación de innovaciones pedagógicas. Hew y Brush (2007) destacan que factores como la falta de liderazgo adecuado, la rigidez en los horarios escolares y la falta de planificación estratégica en el uso de la tecnología son obstáculos importantes para el crecimiento profesional de los docentes y la incorporación de innovaciones en el aula. Estas barreras crean un entorno restrictivo que impide el avance de prácticas pedagógicas innovadoras.

Vargas y González (2021) subrayan la importancia de que la calidad educativa sea considerada un derecho fundamental, basado en los principios de aceptabilidad y adaptabilidad. Para ellos, es esencial que el currículo esté diseñado de manera adecuada para responder a las necesidades formativas de los estudiantes, ajustando el modelo pedagógico a las características particulares de cada grupo. Sin embargo, a menudo se observa una falta de adaptabilidad en los sistemas educativos, lo que restringe la capacidad de los docentes para introducir cambios que se alineen con las demandas reales del alumnado.

La enseñanza es una técnica que permite resolver desafíos a través de enfoques científicos que guían hacia un propósito. Margalef y Arenas (2006) subrayan la importancia de la búsqueda constante de métodos pedagógicos y el desarrollo de nuevos materiales educativos que potencien el proceso de aprendizaje. La enseñanza no es solo la transmisión de información, sino la facilitación del desarrollo de conocimientos y habilidades en los estudiantes.

Las escuelas, según Margalef y Arenas (2006), deben desarrollarse como comunidades de aprendizaje colaborativo, en lugar de depender exclusivamente de intervenciones o reformas impuestas. El crecimiento y la mejora de las instituciones educativas dependen del desarrollo profesional de los docentes y de su capacidad para perfeccionar sus métodos de enseñanza. A medida que los profesores mejoran sus habilidades pedagógicas, también se fortalece la comunidad educativa, lo que beneficia el proceso de aprendizaje.

Para mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior, los profesores deben cambiar su forma de pensar sobre la enseñanza. La enseñanza no es simplemente la aplicación de un método, sino que depende del contexto y las necesidades específicas de los estudiantes. Para que sea efectiva, debe adaptarse a las condiciones del entorno y a las características del alumnado (Guzmán, 2011). Enfatizando que enseñar es mediar en el aprendizaje, lo que implica crear entornos que no solo facilitan el entendimiento directo de la realidad, sino también la comprensión de las diferentes interpretaciones que se hacen de esta (Laurillard, 2002). La enseñanza efectiva implica ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico sobre lo que aprenden, permitiéndoles comparar diferentes enfoques y estar dispuestos a cuestionarlos.

La enseñanza efectiva implica ofrecer a los estudiantes todas las oportunidades posibles para adquirir las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos educativos. No se trata solo de aplicar principios pedagógicos de manera mecánica, sino de adaptarlos al estilo personal del profesor y al contexto en el que se desarrolla la enseñanza (Biggs, 2015). Para crear un entorno motivador y de apoyo que fomente el uso activo de habilidades y conceptos por parte de los estudiantes, los profesores es necesario que reflexionen sobre los resultados de su enseñanza y estén dispuestos a recibir retroalimentación de sus alumnos tienen más probabilidades de mejorar sus prácticas pedagógicas y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes.

La enseñanza en la educación superior se distingue de otros niveles educativos por los enfoques pedagógicos específicos que se implementan. En el contexto de los programas de posgrado, los docentes tienen la oportunidad de encarnar y practicar los valores de una comunidad académica, facilitando un intercambio enriquecedor de conocimientos. Según Laurillard (2002), esto permite que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y prácticas que van más allá de la simple adquisición de conocimiento, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo.

2.5 Modelo teórico del análisis del proceso educativo remoto desde la perspectiva del alumnado de posgrado.

El modelo teórico presentado en este apartado deriva directamente de la revisión previa, particularmente de los aportes que conceptualizan los factores motivantes y restrictores en la educación remota, así como del papel de la práctica docente y las dinámicas de interacción y comunicación en contextos virtuales. A partir de estos elementos, y en sintonía con las categorías construidas en estudios previos sobre innovación educativa, autogestión del aprendizaje, interacción didáctica y condiciones del entorno, se organiza una propuesta que sintetiza los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia durante la Enseñanza Remota de Emergencia.

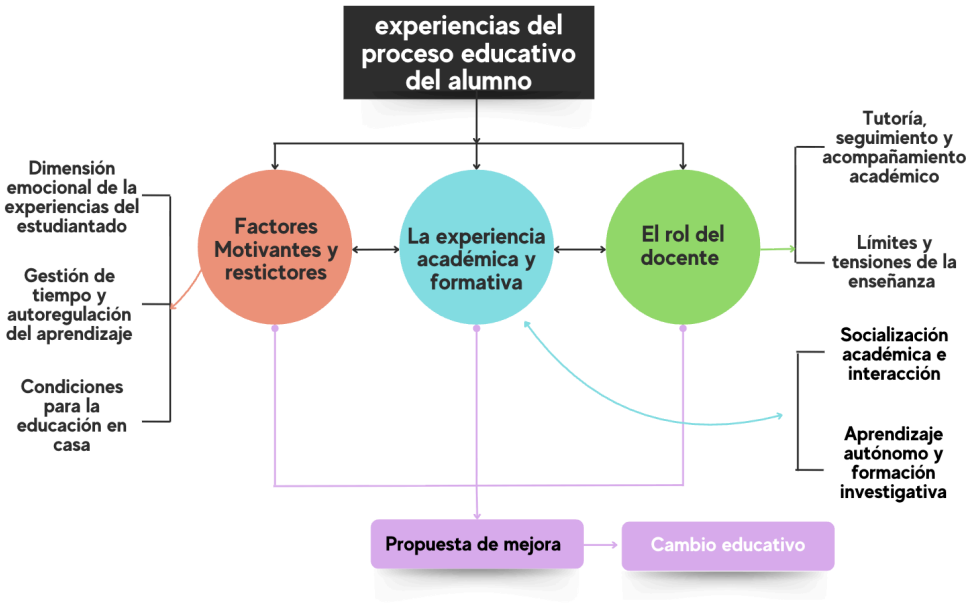
El propósito del modelo es representar de manera clara y visual cómo se articularon estos elementos en la vivencia concreta del alumnado de posgrado. En coherencia con el objetivo general de la investigación, el modelo busca mostrar la estructura con sentido en el que los estudiantes construyeron respecto a su aprendizaje en pandemia, identificando los factores que facilitaron u obstaculizaron dicho proceso y la forma en que interpretaron la práctica docente en un contexto de crisis educativa.

Tal como se observa en la Figura 1. El modelo organiza las experiencias en tres componentes centrales. Por un lado, se ubican los factores motivantes, que incluyen aquello que permite a los estudiantes sostener su trayectoria académica: estrategias de organización del tiempo, mayor flexibilidad, apoyo institucional, experiencias con docentes y pares, y condiciones favorables en el entorno personal.

Por otro lado, se observan los factores restrictivos, que abarcan los obstáculos que dificultaron el proceso educativo: problemas con conectividad, espacios inadecuados, sobrecarga académica, disminución de la interacción docente y estudiantil, falta de motivación y tensiones emocionales derivadas del confinamiento.

Figura 1.

Modelo teórico del análisis del proceso educativo remoto desde la perspectiva del alumnado de posgrado



Fuente: Elaboración propia

En medio de estos dos campos se sitúa la práctica docente, entendida como el conjunto de estrategias, decisiones y mediaciones pedagógicas implementadas por el profesorado. Este componente se muestra como un eje articulador, pues la calidad de las interacciones, la claridad de las explicaciones, la capacidad de adaptación tecnológica y el acompañamiento afectivo tuvieron un impacto directo tanto en los aspectos que motivaron como en aquellos que generaron restricciones.

El modelo refleja que la experiencia educativa durante la pandemia fue compleja por distintas razones, continuar los estudios no depende únicamente de la voluntad individual, sino de las condiciones reales que posibilitan o dificultan, el aprendizaje. Por ello, recuperar las perspectivas de los estudiantes permite no solo comprender lo vivido, sino también proyectar propuestas de mejora que contribuyan a construir entornos formativos más flexibles a la diversidad de contextos, no sólo en situaciones de emergencia sino como parte de una visión educativa de futuro.

Capítulo 3. Ruta metodológica para el análisis de los significados del proceso educativo en posgrados en un contexto de crisis por pandemia: una mirada desde los estudiantes de maestría.

La presente investigación se compone de distintos elementos que permiten desarrollar el estudio de forma clara y comprensible, mostrando el progreso del proceso de investigación. El estudio se desarrolló en un contexto post-pandemia para analizar el impacto en los estudiantes de posgrado que cursaron su formación durante la pandemia, visualizando cómo percibieron su avance académico a lo largo de la educación remota.

El presente capítulo describe la ruta metodológica del proyecto de investigación Se eligió una perspectiva cualitativa, con un enfoque fenomenológico, con el tipo de investigación siendo descriptiva, con el propósito de comprender las experiencias vividas por estudiantes de posgrado que cursaron su formación durante la pandemia. La elección de este enfoque está dirigida por la necesidad de explorar las vivencias relacionadas con la educación remota. Para esto se utilizó la metodología de composición escrita, teniendo a consideración los objetivos del estudio en la cual se analiza la descripción y análisis de las percepciones de los participantes sobre los factores motivantes y restrictores, y la práctica docente desde la experiencia de las y los estudiantes de la generación 2021-2023 en la Maestría en Innovación Educativa, que cursaban el segundo semestre en pandemia por COVID-19.

El estudio se ubica en un contexto de educación posgrado tomando de la base de datos la recolección de información de las composiciones denominada Las experiencias del proceso educativo de las y los estudiantes de la Maestría en Innovación educativa generación 2021-2023 de la Universidad de Sonora en Educación remota por pandemia covid (Castillo,2021) se tiene el interés en las percepciones de los participantes sobre el proceso educativo del alumnado. Posteriormente, se describe el diseño metodológico, los criterios de selección de los participantes, la validación de fiabilidad a través de juicio de expertos, así como el proceso de trabajo de campo. Este último incluye el análisis de codificación y categorización utilizando la metodología EMIC-ETIC.

A continuación, se presenta el esquema y la ruta de investigación que guiarán el desarrollo de este proyecto.

Esquema metodológico

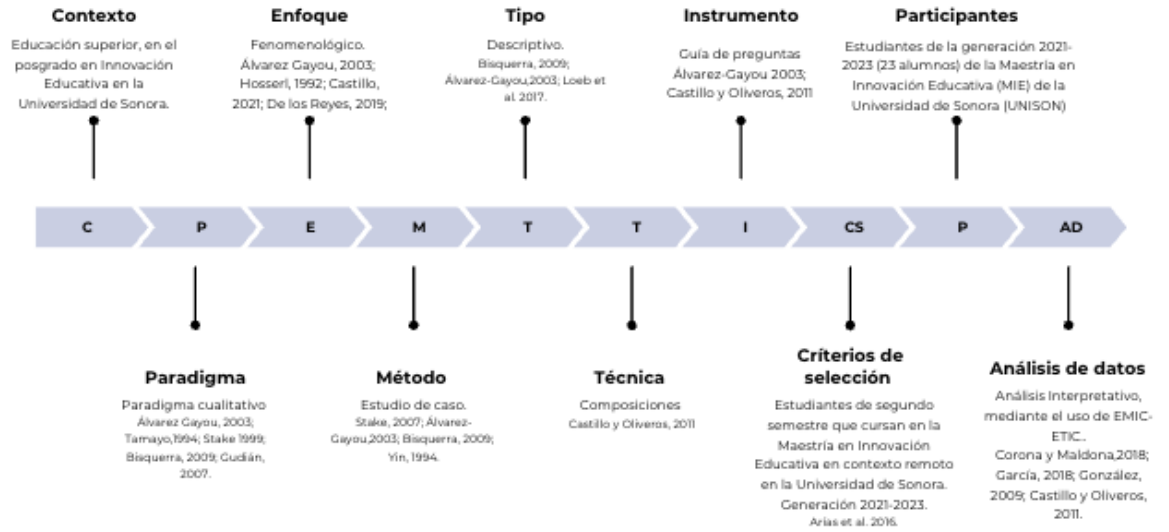


Figura 2: Esquema metodológico del proceso de innovación y práctica educativa: enseñanza e interacción didáctica. Experiencias de los estudiantes de posgrado en contexto virtual en la Universidad de sonora.

3.1 Paradigma cualitativo y enfoque fenomenológico en un estudio de innovación educativa

El uso del paradigma cualitativo en esta investigación responde a la necesidad a mayor profundidad las percepciones, vivencias y significados sujetos a los estudiantes. Este paradigma permite explorar realidades complejas desde múltiples perspectivas considerando el contexto en el que se encuentran. Tal como lo señalan Álvarez Gayou (2003) y Tamayo (1994), este paradigma se presenta como una base sólida para estudiar fenómenos complejos como la educación y la innovación, proporcionando herramientas metodológicas que permiten explorar una realidad desde múltiples perspectivas. La investigación tiende a explorar las vivencias escolares de los estudiantes de la MIE en la generación 2021-2023 y es a través del enfoque fenomenológico, en la cual consiste en entender cómo las y los estudiantes viven y experimentan ciertas situaciones, así lograr un entendimiento de los significados y experiencias atribuidos a la educación en ese contexto.

Permitiendo reconocer que aunque cada estudiante vive la realidad pedagógica de forma personal y diferente, este estudio busca encontrar puntos en común entre esas experiencias. A partir de lo que comparten los informantes, se construye una visión colectiva sobre la enseñanza y la innovación educativa. Así, el análisis no se queda solo en lo que dijo cada persona, sino que busca entender qué significados se repiten y cómo, juntos, ayudan a explicar lo que ocurre en la práctica educativa. En este sentido, la

investigación cualitativa ofrece la oportunidad de estudiar diversas percepciones y experiencias entre los estudiantes, lo cual da oportunidad para comprender los aspectos motivantes y restrictivos que se pueden identificar a través de los estudiantes y sus experiencias en la educación remota. Como se destaca en Álvarez Gayou (2003) y Taylor & Bogdan (1996), la metodología cualitativa es una herramienta útil para analizar no solo lo que sucede en el proceso educativo, sino cómo se vive y se interpreta desde los significados de los actores involucrados.

El paradigma cualitativo se basa en una perspectiva inductiva, lo que significa que se parte de la observación, en este caso, codificaciones escritas y la experiencia vivida por los participantes, para construir el conocimiento. En este estudio, se busca comprender los procesos de enseñanza y la interacción didáctica a través de la mirada y las vivencias de los estudiantes, quienes son los protagonistas de la experiencia educativa en el contexto virtual. Como señala Eisner (1998, citado en Díaz Gayou, 2003), el paradigma cualitativo es un proceso interpretativo y creativo, donde el investigador mismo se convierte en un instrumento de análisis, utilizando su sensibilidad y capacidad interpretativa para captar la profundidad y complejidad de los datos.

La investigación cualitativa se caracteriza por su apertura y flexibilidad, buscando comprender en profundidad la experiencia humana desde diversas perspectivas. Además, reconoce que el contexto social y los valores influyen constantemente en todo proceso investigativo (Gudián, 2007; Álvarez Gayou, 2003; Taylor y Bogdan (1975, en Gayou, 2003)), permitiendo las relaciones que influyen en la formación académica, así mismo comprender cómo los acontecimientos se ajustaron en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de necesidad.

Además, señala Bisquerra (2009), se puede comprender cómo este paradigma se vuelve una herramienta para contribuir al logro de un entendimiento de distintas estrategias de formación, buscando habilidades que sean útiles para transformar y mejorar escenarios educativos en un futuro, teniendo un potencial transformador, ya que permite comprender la trayectoria académica desde una perspectiva múltiple. No se comprende si el estudio será usado para transformar escenarios educativos

En cuanto al enfoque fenomenológico, como estrategia cualitativa, se caracteriza por su flexibilidad, su apertura para captar la dificultad de la experiencia humana y su enfoque en la subjetividad y en la interpretación contextual. En lugar de probar hipótesis o generalizar a poblaciones amplias, este enfoque permite describir más a fondo las

historias, percepciones y vivencias de un grupo que comparte circunstancias (Castillo, 2011; Gúdian, 2007; Aguirre y Jaramillo, 2012). La fenomenología intenta comprender el conocimiento explorando cómo lo vivimos. Se centra en la relación entre nuestras experiencias y las cosas a las que se refieren. A Partir de este enfoque, se da el aporte al desarrollo científico puesto que busca aclarara cómo el ser humano interpreta el mundo y sus entornos, destacando la importancia en estudios de investigación para darle un sentido práctico al conocimiento de forma útil en la vida cotidiana (De los Reyes y Rojano, 2019; Husserl, 2006).

En este estudio, el enfoque fenomenológico permite entender, explorar y analizar las experiencias de los estudiantes durante lo que fue la pandemia, permitiendo interpretar los significados que ellos atribuyen a su aprendizaje y a presentar resultados que reflejen su perspectiva. Como lo atribuye Embree (2003, en Aguirre y Jaramillo, 2012) este enfoque busca entender a fondo a las experiencias a través de un proceso de reflexión, que permita ver más allá de lo superficial y así entender las vivencias desde la perspectiva de quien las vive.

Con esta metodología es posible comprender, desde una perspectiva múltiple y humana, cómo las condiciones de pandemia, la modalidad remota, las interacciones educativas y los factores moldearon la experiencia formativa de los estudiantes. Este entendimiento permite aportar conocimiento para reflexionar sobre innovaciones educativas, percibir desafíos reales y considerar transformaciones futuras en tiempos de crisis.

3.1.1 Método estudio de caso con un alcance de tipo descriptivo.

El uso del estudio de caso como método de investigación, tiene una utilidad si se quiere entender en el mundo real y esa comprensión depende de su contexto específico. (Yin, 2014). El contexto de la pandemia y la formación académica están vinculados entre sí, lo que hace necesario un método que permita explorar el fenómeno en su entorno real y desde la perspectiva de los estudiantes que vivieron estos cambios.

El método de caso es flexible, lo cual permite que se ajuste a las características. Se trata de describir las vivencias y, a la par, de analizar las experiencias de los estudiantes de la MIE durante un periodo de cambios en la enseñanza y aprendizaje, con la implementación de modalidades virtuales y adaptaciones curriculares (Stake, 2005; Yin,

2014). A través de este método, es posible observar detalladamente las interacciones entre los participantes y su entorno educativo, permitiendo captar los factores motivantes y restrictivos que influyeron en su aprendizaje. Así mismo Stake (2007) recalca que el estudio de caso no busca alterar el contexto donde se desarrolla la investigación, sino, centrarse en comprender el fenómeno, sin generalizar los resultados. Este enfoque permite reflexionar sobre diversas perspectivas y versiones de los hechos, lo que es especialmente útil en un estudio donde las vivencias individuales y colectivas pueden ser muy diversas.

En este estudio, el caso se centra en los estudiantes de la generación 2021-2023 de la MIE, quienes enfrentaron los desafíos de la educación remota y en su proceso formativo durante la pandemia. Esta generación representa un caso de estudio relevante ya que su experiencia ofrece datos sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas y sobre cómo estas afectaron su aprendizaje y desarrollo académico. Esta modalidad señalada por Stake (2005, según Jiménez y Comet, 2016), permite la selección de varios casos para representar una diversidad de experiencias.

Al utilizar el estudio de caso, como lo sugieren McMillan y Schumacher (2005), se obtiene la oportunidad de analizar de manera detallada este fenómeno en un tiempo y lugar definidos, lo que es vital para comprender los procesos que se desarrollaron en el contexto de la pandemia. Este método permite explorar en profundidad no solo las dinámicas de enseñanza, sino también las percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia.

Con los estudios descriptivos se puede comprender y analizar los fenómenos que se desarrollaron dentro del aula, ya que se centra en una descripción de situaciones, eventos o características relacionadas a la educación (Bisquerra, 2009) El tipo descriptivo se caracteriza por su capacidad para ofrecer una visión clara y detallada del "qué" de un fenómeno educativo. En este caso, explorando y describiendo las experiencias que los estudiantes han vivido en la modalidad remota, reflexionando sobre cómo este contexto ha afectado su aprendizaje y la forma en que interactúan con docentes y recursos educativos. Este tipo de estudio proporciona hechos y datos que son relevantes en una investigación, ya que permiten establecer una base para el análisis y la interpretación de los resultados.

Además, la recopilación de información es un aspecto en los estudios descriptivos, como señala Bisquerra (2009), la calidad y relevancia de los datos recopilados influyen

directamente en la validez y utilidad de los resultados obtenidos. En este escenario, se utilizará el instrumento de una guía de preguntas, en la que desarrollan preguntas establecidas y técnicas como la composición para captar la mayor cantidad de información relevante sobre las realidades educativas que experimentan este grupo de estudiantes de posgrado de la MIE, UNISON . Estos datos permiten describir lo que ha ocurrido, a la vez de analizar cómo los estudiantes perciben los cambios en la enseñanza y el aprendizaje.

3.2 Macro Categorías y categorías de estudio

Tabla 2

Macro Categorías, categorías y preguntas de investigación del instrumento denominado las experiencias del proceso educativo de las y los estudiantes de la Maestría en Innovación educativa generación 2021-2023 de la Universidad de Sonora en Educación

Macro Categoría	Categoría	Composición
Práctica docente en educación remota por covid	Percepción de las y los estudiantes de la práctica docente referidas estrategias, al aprendizaje y la innovación educativa (Bernales, 2023;Gutierréz y Días, 2021; Rivas, 2000; Margalef, 2006; Ángel Valdéz y Guzmán, 2017; Burton, moore y Magliaro, 2013; De la torre, 2003;Cañal de León, 2002)	Describa la práctica docente y estrategias del profesorado de maestría en innovación educativa en educación remota
Factores motivantes para el aprendizaje en educación remota en casa	Desde la experiencia de las y los estudiantes que factores consideran motivantes en su experiencia de educación remota por covid. Factores	¿Cuáles son los aspectos que motivaron el aprendizaje y la continuidad educativa en la educación remota durante

	institucionales, infraestructura del hogar y aprendizaje (Pelikan et al. 2021; Mero, 2022; Moreira et al. 2020; Veletsianos y Houlden, 2020; Rivas, 2000; Margalef, 2006; Monge, Montal y Gómez, 2014; Rios-Cabrera y Ruíz Bolívar, 2020;De la torre, 2003; Cañal de León, 2002; Carbonell 2002)	la pandemia por COVID-19?
Factores restrictores para el aprendizaje en educación remota en casa	Desde la experiencia de las y los estudiantes qué factores consideran restrictores en su experiencia de educación remota por covid. Factores institucionales, infraestructura del hogar y aprendizaje (Vargas y González, 2021; Góngora, 2015; Rivas, 2000; Margalef, 2006; Monge, Montal y Gómez, 2014; Rios-Cabrera y Ruíz Bolívar, 2020;De la torre, 2003; Cañal de León, 2002; Carbonell 2002;)	¿Qué aspectos restringen el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la educación remota en la pandemia en un contexto de COVID-19?
Propuesta de mejora desde la percepción de las y los estudiantes para la formación recibida	Elementos de mejora de la práctica docente y cambio educativo	Describe 3 propuestas de mejora para eficientar su proceso de formación en la MIE

Fuente: Elaboración propia

3.3 Contexto y Representación social: los participantes en el estudio

Dentro de la UNISON se encuentra el posgrado de Innovación Educativa, el cual es relevante según su plan de estudio enfocado en su formación capaz de abordar las problemáticas del sector educativo, tales como políticas públicas, innovaciones educativas y cambios institucionales. Este programa es importante porque su desarrollo implica habilidades para enfrentar los retos de manera efectiva, mediante la creación y aplicación de técnicas innovadoras. Además, su enfoque permite ejemplificar soluciones que aseguran la continuidad educativa, evitando que estos queden estancados.

Desde la promoción 2011 hasta 2023, El plan de estudios de la MIE de la UNISON, presenta un enfoque de enseñanza que integra de manera equilibrada la teoría y la práctica en el ámbito de la investigación y la innovación educativa. Desde el primer semestre, los estudiantes son introducidos a metodologías de investigación social y educativa, estableciendo una base sólida en habilidades de investigación aplicada. Este énfasis en la investigación se mantiene a lo largo del programa con seminarios de tesis que se repiten en varios semestres, asegurando que los estudiantes desarrollen y refinan sus proyectos de tesis de manera continua.

La elección de la MIE de la UNISON es debido a que es un programa orientado a formar profesionales capaces de afrontar problemáticas del sector educativo mediante innovación, investigación y transformación institucional; su plan de estudios integra teoría e innovación educativa, y esta generación 2021-2023, compuesta por 24 estudiantes, vivió la transición a educación remota durante la pandemia, por lo que sus experiencias representan de forma directa el impacto de dichas condiciones en la formación de su posgrado. Los datos analizados en este estudio provienen de la base institucional titulada, Las experiencias del proceso educativo de las y los estudiantes de la Maestría en Innovación Educativa generación 2021–2023 de la UNISON en educación remota por la pandemia COVID-19 (Castillo, 2021).

Los estudiantes cursaron los primeros semestres de manera remota, lo que la convierte en un caso representativo para analizar cómo la crisis sanitaria impactó en su práctica educativa. Su experiencia permite explorar los desafíos a los que los estudiantes se enfrentan ante crisis y la continuidad de sus estudios, a la vez observar las

adaptaciones educativas, como la pedagogía y la tecnología, percibiendo aspectos que limitan o motivan a la formación de estudiantes. La experiencia de este grupo de estudiantes ofrece una perspectiva sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas, los factores motivantes y restrictivos que enfrentaron, así como los retos asociados con la implementación de educación remota.

Tabla 3.

Representación social

informante	edad	sexo	licenciatura de origen	lugar de procedencia
1	37	femenino	Ciencias de la comunicación	Hermosillo
2	22	femenino	Ciencias de la educación	Guaymas
3	38	femenino	Lic. En Educación Primaria	Hermosillo
4	27	femenino	Diseño gráfico	Santa Ana
5	26	femenino	Psicología	Hermosillo
6	55	masculino	Ciencias de la educación	Hermosillo
7	28	masculino	Lic. En Educación Superior F.C y E.	Hermosillo
8	24	femenino	Lic. En Educación Superior en Inglés	Hermosillo
9	25	femenino	Enseñanza en Inglés	Hermosillo
10	27	masculino	Psicología	Hermosillo
11	25	masculino	Derecho	Hermosillo
12	25	masculino	Lic. En Educación Superior en Matemáticas	Hermosillo
13	24	femenino	Ciencias de la comunicación	Hermosillo
14	31	femenino	Literaturas hispánicas	Guaymas
15	28	Femenino	Derecho	Hermosillo
16	22	femenino	Ciencias de la educación	Guaymas
17	24	femenino	Ciencias de la comunicación	Guaymas
18	37	femenino	Ciencias de la comunicación	Hermosillo
19	X	Femenino	Lic. Industrial y de sistemas	Cuba
20	X	Femenino	Lic. En Educación Primaria	Hermosillo
21	X	Femenino	Lic. Cultura física y deporte	Hermosillo

22	X	Femenino	Relaciones internacionales	Hermosillo

Fuente: Elaboración propia

3.3.1 Selección de participantes y criterios de selección

La selección de los participantes en esta investigación se realizó bajo criterios que garantizan una adecuada representación del fenómeno de estudio. Para llevar a cabo esta selección, los estudiantes forman parte de la generación 2021-2023 de la MIE de la UNISON, con la participación del 100% del alumnado, este grupo fue clave por su relevancia, ya que su experiencia académica se desarrolló mayormente en un entorno virtual, lo que permite analizar de manera directa cómo la innovación educativa fue aplicada en este contexto. Además, los participantes estaban cursando segundo semestre, en programa modalidad remota durante la pandemia y estaban dispuestos a participar activamente, proporcionando información relevante y coherente.

En su estudio, Arías et al. (2016) ofrecen criterios claros para la selección de participantes, proporcionando una guía útil para definir a quién incluir en la investigación. Estos criterios abarcan aspectos como habilidades, experiencia, valores y compatibilidad cultural, asegurando la relevancia de los participantes para el estudio y la riqueza de sus experiencias para el análisis. Las experiencias de esta generación serán esenciales para guiar futuras innovaciones educativas. Su vivencia directa ofrecerá perspectivas valiosas sobre la efectividad de las adaptaciones curriculares, motivación estudiantil y respuestas a cambios en el entorno educativo durante la pandemia. Aquí el criterio de selección es toda la generación

3.4 La composición como técnica e instrumento de investigación

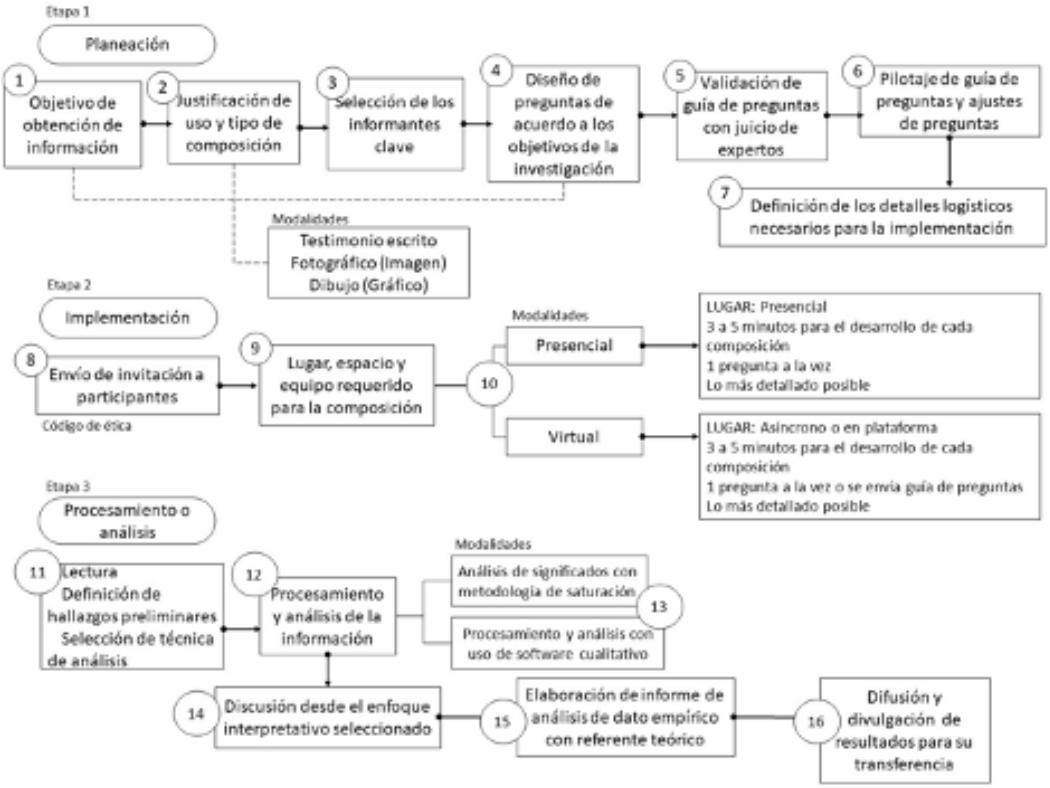
La metodología que será utilizada para llevar a cabo este estudio implica la técnica de la composición, esta es una técnica en la que se invita a la persona a enfocarse en un tema específico e implica presentar al participante una pregunta o tema que puede ser escrito, gráfico, con fotografía, en este estudio se eligió por la utilización de la escrita, y sobre esta se desarrolla una respuesta (Tapia et al. 2022, Castillo y Oliveros, 2011). Como instrumento de recolección, se seleccionó una guía de preguntas. Para lograr esto, se emplea la técnica de composición, la cual se presenta como una herramienta valiosa para obtener información detallada y estructurada sobre las experiencias y percepciones de los participantes.

Castillo y Oliveros (2011) sostienen que la técnica denominada composición es un instrumento que permite recopilar datos directamente de los estudiantes, sin necesidad de

una interacción directa con ellos. Esta técnica se guía por una serie de preguntas y consiste en solicitar al alumno que elabore una composición escrita en respuesta a una pregunta específica proporcionada por el investigador. La pregunta se entrega en una cuartilla y debe ser respondida en un tiempo máximo de cinco minutos, permitiendo una expresión espontánea de las ideas del participante. La composición se aborda desde un enfoque discursivo, ya que el análisis se centra en cómo el estudiante organiza su narración a partir de su propia perspectiva, experiencias y conocimiento en relación con el tema de investigación, como se puede observar en la figura 3. Este método busca descubrir las experiencias y percepciones personales de los estudiantes, priorizando los significados subjetivos por encima de respuestas concretas o generalizables. Tras la recopilación de las composiciones, se realiza un análisis interpretativo para identificar patrones que contribuyan a los objetivos del estudio, permitiendo así una comprensión profunda del fenómeno investigado a partir de la experiencia de cada participante.

Figura 3.

Metodología Cualitativa de composición



Fuente: Adaptación de Castillo y Oliveros (2011) y Castillo (2021)

Al solicitar que respondan por escrito a preguntas específicas relacionadas con la innovación en el proceso educativo, los aspectos motivantes y restrictores en contexto de pandemia por COVID-19, se podrá obtener una visión detallada de sus opiniones y experiencias. La flexibilidad de la técnica de composición permitirá adaptar las preguntas según el contexto y las necesidades de la investigación, asegurando así la obtención de datos relevantes. Con esta aproximación, se pretende explorar las percepciones de los estudiantes.

La selección de la técnica de composición puesto que es una herramienta que permite recoger las narraciones de los estudiantes de manera directa. Esta técnica facilita que los participantes expresen sus ideas sin la intervención o influencia del investigador. La composición ofrece la oportunidad de obtener respuestas de manera natural y reflejan las interpretaciones personales de los estudiantes en torno a los temas planteados.

Esta técnica resulta útil porque permite analizar las narrativas en donde se pueden identificar patrones, significados y temas recurrentes en la forma en que cada estudiante estructura su respuesta. Además, al enfocarse en lo que mencionan, le otorgan sus propias experiencias, es posible tener un entendimiento de los aspectos que pueden influir en su aprendizaje, ya que permite ver cómo los alumnos perciben y viven los temas.

En la fase de análisis, se comienza con un proceso inicial de lectura de cada composición, lo que permite identificar y familiarizarse con el contenido dado por el alumnado. A partir de esta lectura, se procede a determinar las categorías encontradas dentro de cada composición. Con base en estas categorías, se opta por un proceso de codificación y categorización (Castillo y Oliveros, 2011).

El uso de esta técnica resulta beneficioso porque permite agrupar de manera visual las categorías encontradas sin la necesidad de realizar una transcripción completa de las composiciones. De este modo, se facilita el proceso de análisis al poder identificar las ideas clave directamente desde los textos originales de los participantes. Esta técnica agiliza el procesamiento de la información, y a la vez asegura una interpretación más cercana a las respuestas de los participantes, lo que contribuye a un análisis más preciso con lo que se plantea encontrar (Anexo 1).

3.4.1 Fiabilidad de la técnica

La fiabilidad según Bisquerra (2009) destaca en el método científico porque es esencial para dar valor al contenido obtenido. Asegura la confiabilidad de los métodos y técnicas utilizadas en la investigación, por esta razón se optó por utilizar la validación por juicios de

expertos, el cual es un proceso en el cual se requiere de personas con experiencia en el campo de estudio, estos expertos dan su opinión sobre si el contenido es adecuado, si se ajusta al contexto cultural, si es claro y si tiene la información suficiente para cumplir con el propósito del estudio, para así poder realizar interpretaciones de forma acertada, así mismo dar una retroalimentación y evaluación a las mismas preguntas. (Valdéz et al. 2019; Skjong y Wentworth, 2000).

En esta investigación, tras recibir las opiniones de los expertos, se destacó la necesidad de ajustar la redacción del instrumento para mejorar su claridad y precisión. También se subrayó la importancia de asegurar una congruencia en el contenido, especialmente en lo relacionado con el proceso educativo, ya que los conceptos de enseñanza y aprendizaje deben abordarse como elementos integrales de un mismo proceso.

Las sugerencias emitidas abarcan tres dimensiones fundamentales: contenido, metodología y estructura. En el plano metodológico, los expertos recomendaron introducir una explicación clara sobre el uso de la técnica de composición al momento de su aplicación. También propusieron entregar una pregunta a la vez, leerla en voz alta e invitar a las y los participantes a desarrollar respuestas amplias que reflejaran sus vivencias personales

En cuanto al contenido, se resaltó la necesidad de enfocar las preguntas en el análisis del proceso educativo en el contexto de la pandemia por COVID-19, dado el impacto que esta tuvo en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva permitiría identificar con mayor precisión los desafíos y estrategias emergentes en contextos de emergencia, generando aprendizajes útiles para escenarios futuros.

Por último, en el aspecto estructural, los expertos sugirieron realizar modificaciones puntuales en la redacción de algunas preguntas, como evitar redundancias, ajustar el uso de ciertos verbos para favorecer la subjetividad de las respuestas, y replantear aquellas formulaciones que no abarcaban completamente los objetivos del estudio. Además, propusieron incorporar una nueva pregunta orientada a obtener propuestas de mejora de la práctica educativa desde la perspectiva del estudiantado. Esta sugerencia fue incorporada como la última pregunta del instrumento, con el fin de enriquecer los aportes al diseño educativo del programa.

3.5 Procedimiento para el levantamiento de datos

El levantamiento de datos dio inicio con la técnica de composición, con la participación de 23 estudiantes en modalidad presencial durante la pandemia y una estudiante a distancia, quien se conectó de manera remota debido a enfermedad por COVID-19, contando con el 100% de participantes. Como primer paso, se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes para asegurar su disposición voluntaria a colaborar en la actividad. Una vez obtenido el consentimiento, se procedió a explicar detalladamente los objetivos de la actividad, así como las instrucciones precisas para el desarrollo de la composición.

El procedimiento inició con la entrega de la primera hoja a cada participante. Esta hoja contenía una pregunta específica, sin embargo, fue entregada con la cara impresa hacia abajo para que la pregunta no se viera antes de tiempo. Cuando todos los estudiantes tuvieron la hoja en sus manos, se les indicó que la voltearan al mismo tiempo y comenzaran a escribir todo lo que pudieran en respuesta. Se estableció un tiempo de cinco minuto para el desarrollo de cada composición, con el objetivo de fomentar una respuesta espontánea y sincera.

Al concluir los cinco minutos, se pidió a los estudiantes que entregaran sus hojas. Se tenía que estar atento a la extensión de las respuestas, y en los casos en que las respuestas resultaban demasiado breves, se devolvía la hoja al participante con la solicitud de que ampliara su narración. Este procedimiento fue repetido para cada una de las preguntas establecidas, asegurando que todas las composiciones cumplieran con los objetivos.

La sesión completa tuvo una duración aproximada de una hora con cuarenta y cinco minutos, tiempo en el cual se logró recolectar todas las respuestas necesarias para el análisis posterior. Durante el proceso, se buscó mantener un ambiente participativo y cómodo para los estudiantes.

3.6 Procedimiento para análisis de información

Como se mencionó en el apartado de técnica, el análisis interpretativo comienza mediante un proceso de codificación y categorización, en donde se revisan las respuestas obtenidas que se recogieron de las composiciones, así identificar las categorías y hallazgos recurrentes en ellas. Este procedimiento permite ver la información de manera que se faciliten las interpretaciones principales. Durante el análisis, se emplean las perspectivas Emic-Etic, lo que permite una comprensión más completa de lo estudiado.

La perspectiva Emic facilita la interpretación desde el punto de vista del estudiantado, observando sus experiencias y significados individuales, mientras que la perspectiva Etic aporta una visión más objetiva y estructurada, permitiendo identificar patrones comunes entre los diferentes casos. Esta combinación de utilización de enfoques permite la triangulación de datos y da paso al análisis más reflexivo.(García, 2018; Galperin et al, 2022; Till & Rota, 2020).

3.6.1 La codificación y categorización: EMIC-ETIC

Se utilizará la codificación y categorización en la investigación porque estas técnicas permiten organizar y analizar los datos de manera ordenada. Se puede identificar la codificación como un proceso en donde se analiza la información y se extraen conceptos clave a partir de ellos. Durante este proceso, se hace una lectura de los datos para identificar conceptos importantes. A medida que se organizan y se agrupan, algunos conceptos se convierten en categorías (Corbin, 2016). Así mismo Strauss y Corbin (1998) mencionan que este proceso consiste en tomar los datos y dividirlos en partes pequeñas para entenderlos mejor y así poderles dar significado o agruparlos en ideas principales, lo cual los conceptualizar y finalmente unir esas ideas para crear una teoría o explicación general.

La codificación a la vez presenta una serie de pasos para lograr el objetivo. Primero, se desarrollan categorías de codificación, que son temas o ideas principales que representan conceptos importantes en los datos. Luego, los datos se codifican, es decir, se etiquetan o marcan según esas categorías. Después, se agrupan en las distintas categorías, separando así los fragmentos de información según sus temas. Los datos que no encajan en ninguna categoría son analizados por separado para ver si aportan algo relevante que no se había considerado. Finalmente, se ajustan las categorías y la organización de los datos según sea necesario. Este proceso no es mecánico, requiere varias lecturas de las transcripciones para asegurar una comprensión del contenido (Balcazar et al. 2013; Saldaña, 2016) Esto permite observar de manera estructurada las experiencias que los alumnos dan a su proceso de aprendizaje en un contexto de educación remota.

3.6.2 Desde una perspectiva EMIC-ETIC

El enfoque Emic se utilizó para entender cómo los estudiantes interpretan y dan significado a sus experiencias desde su propia perspectiva, tomando en cuenta sus emociones, creencias y contextos específicos. Al analizar datos, busca patrones y

significados que sean específicos, refiriéndose a la comprensión de las culturas desde la perspectiva interna de sus miembros. Por otro lado, el enfoque Etic permitió analizar las respuestas de forma más objetiva, identificando patrones y comportamientos comunes entre los participantes, aplicando categorías que permitieran comparaciones entre diferentes casos, representando un enfoque externo y analítico que utiliza categorías y marcos teóricos (Till y Rota, 2020; Corona y Maldona, 2018; García, 2018; González, 2009).

Tras identificar las categorías relevantes, se procedió a la categorización y codificación de los datos, asignando un color específico a cada categoría. Este método permitió aplicar códigos directamente sobre las composiciones, sin necesidad de transcribirlas por completo, lo cual facilitó el proceso. Una vez identificadas las recurrencias, se realizó una triangulación de la información, siguiendo el enfoque de Loayza (2020). Esta triangulación implicó comparar y contrastar los resultados obtenidos a partir de diferentes métodos, analistas y teorías, asegurando la coherencia y confiabilidad de los hallazgos. Para ello, se utilizó un análisis que integra perspectivas emic y etic, relacionando la pregunta de investigación, los hallazgos y las categorías generadas. Este proceso permitió validar los resultados y fortalecer la robustez del estudio mediante la comprobación cruzada de los datos.

Finalmente, los resultados se integraron combinando ambas perspectivas, Emic y Etic, para lograr un análisis más certero. Esta combinación permite analizar tanto las experiencias subjetivas de los estudiantes como los patrones comunes entre ellos, dando un diálogo permitiendo ajustar y mejorar el análisis, y así una comprensión más amplia del fenómeno investigado reflejando lo que experimentan los estudiantes como lo que observa el investigador (Galperin et al. 2022; García, 2018).

Una vez encontrados los códigos y categorías, se inicia con el proceso de triangulación. Este proceso permite que se integre un informe cualitativo que combina los referentes teóricos y las categorías establecidas, con las experiencias compartidas por las y los estudiantes de la MIE sobre su proceso educativo en el contexto de pandemia. Este informe incluye un análisis comprensivo por parte del investigador, buscando una comprensión profunda de los significados atribuidos por los participantes a sus vivencias educativas.

Capítulo 4. Análisis de los significados del proceso educativo en educación remota desde las y los estudiantes de posgrado

En el presente capítulo se presenta un análisis detallado de los factores motivantes y restrictores para la continuidad educativa desde una perspectiva de las y los estudiantes de posgrado en la que se presentan las experiencias educativas en las que se vieron inmersos dentro de una modalidad de educación remota. Con base en los testimonios recogidos, se analizan las condiciones que facilitaron o complicaron la continuidad durante su aprendizaje virtual, desde los recursos personales y contextuales hasta la dinámica de enseñanza y acompañamiento del docente. Se observan tres macro categorías: Factores motivantes y restrictores en la continuidad académica, La experiencia académica y formativa de las y los estudiantes y El rol del docente como agente de acompañamiento formativo

Se presenta como primera instancia el análisis de los factores motivantes y restrictores en la continuidad académica de las y los estudiantes, señalando como estos factores no se abordan como categorías opuestas, sino como dimensiones interrelacionadas de una misma experiencia formativa. Entre los factores destacados se encuentran aquellos como la gestión del tiempo y la autorregulación del aprendizaje, las condiciones para la educación en casa y la dimensión emocional como categoría emergente los factores emocionales.

En relación con los factores restrictores las y los estudiantes identificaron múltiples dificultades que representan barreras en su trayectoria académica. Aunque estos obstáculos no impidieron del todo el cumplimiento de los objetivos establecidos por el programa de maestría, sí representaron un riesgo para la continuidad de los estudios. Dentro de los principales factores restrictivos señalados se encuentra la gestión del tiempo, la socialización e interacción, el aprendizaje desde la enseñanza y la didáctica virtual , las condiciones para la educación en casa y al igual que en los aspectos motivantes, la categoría emergente de factores emocionales.

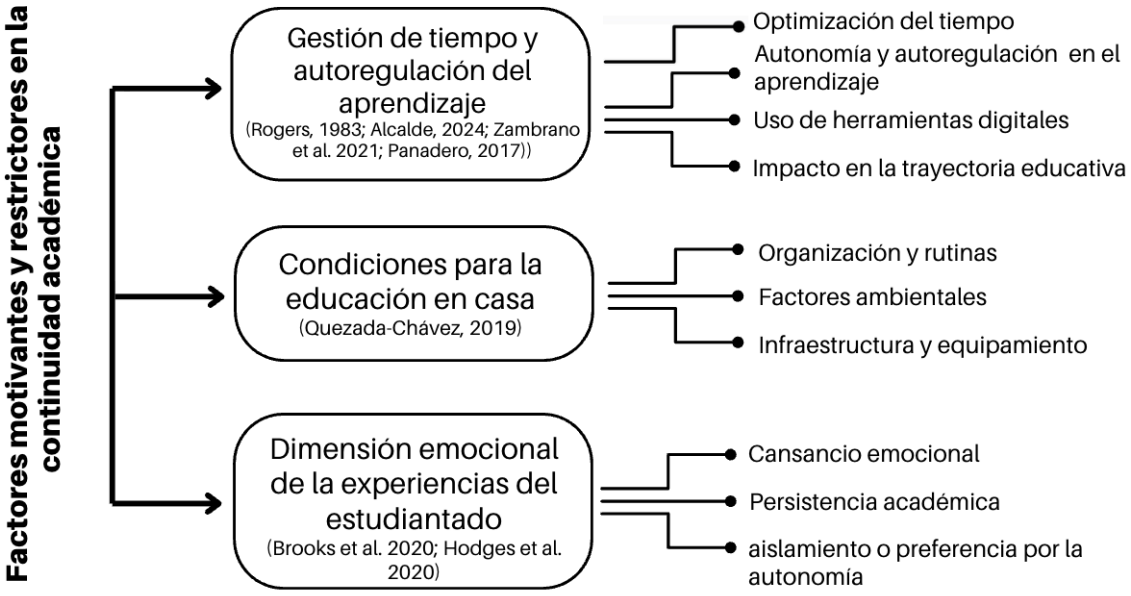
Por última instancia se tiene la visión de las y los estudiantes ante la práctica docente como la socialización e interacción entre profesor y alumnado que se desarrolla en un aula virtual y en la enseñanza y la didáctica a la que se le da continuidad.

4.1 Factores motivantes y restrictores desde una experiencia de las y los estudiantes de posgrado en un contexto de educación remota.

La crisis por la pandemia trajo consigo cambios repentinos en la forma de enseñar y aprender, dando paso a una modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). En este escenario, se encuentran varios elementos que actuaron como factores motivantes y a la par se pueden observar estos mismos desde una perspectiva de factores restrictores, este análisis de factores permite visualizar y contrastar las experiencias en la que las y los estudiantes de posgrado dieron continuidad a su formación académica a pesar de las limitaciones contextuales.

Figura 4

Factores motivantes y restrictores en la continuidad académica



Desde esta perspectiva, el presente apartado presenta los hallazgos de los factores motivantes y restrictores como categorías interrelacionadas de una misma experiencia educativa, en la que los significados que dieron el alumnado reflejan contrastes y procesos de adaptación progresiva. Este enfoque permite comprender cómo determinadas condiciones iniciales percibidas como problemáticas, se transformaron en oportunidades formativas.

A partir del análisis de los testimonios, se identifican las 3 categorías que estructuran los factores motivantes y restrictores desde la experiencia personal de estudiantado de posgrado en educación remota: la gestión del tiempo y la autorregulación del aprendizaje, las condiciones para la educación en casa y la dimensión emocional de la experiencia educativa.

El análisis de estas dimensiones evidencia que la continuidad académica durante la educación remota no dependió de un solo factor, sino de la interacción entre condiciones personales, contextuales y emocionales que influyeron de manera directa en la permanencia, compromiso y experiencia formativa del estudiantado.

4.1.1 Gestión de tiempo y autorregulación en el aprendizaje

La gestión del tiempo emergió como uno de los ejes más significativos en la experiencia educativa de las y los estudiantes de posgrado durante la educación remota. La transición abrupta hacia esta modalidad, implicó una reorganización profunda de las rutinas académicas y personales, en la flexibilidad horaria, lejos de operar de una manera automática como una ventaja, exigió el desarrollo de habilidades de autorregulación, planificación y toma de decisiones conscientes sobre el propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva del estudiante, el ahorro del tiempo de traslado y la posibilidad de organizar sus horarios de manera autónoma representaron, en una primera instancia, una oportunidad para poder distribuir sus tiempos en las actividades académicas, como la realización de tareas, la lectura de materiales y el avance en el proyecto de investigación. Algunos testimonios reflejan cómo esta flexibilidad permitió optimizar el uso del tiempo y fortalecer la responsabilidad individual frente al estudio.

> *“El ahorrarme el tiempo de transporte me permite dedicar ese tiempo en poder realizar mis tareas o lecturas para mi protocolo” Informante 9*

> *“El tener control real de mi tiempo, ya que me permitía organizar mi vida personal y educativa” Informante 10*

No obstante, esta misma flexibilidad se convirtió, para otros estudiantes, en una fuente de dificultad. La ausencia de horarios fijos y de un espacio escolar demandó la creación de rutinas propias, lo cual no siempre resultó sencillo. La convivencia con familiares, las tareas domésticas y otras obligaciones personales generaron constantes interrupciones que afectaron la concentración y la continuidad del trabajo académico. En este sentido, la gestión del tiempo se vivió inicialmente como un reto, especialmente para aquellos que no contaban con experiencias en el aprendizaje autónomo.

Igualmente la autogestión del aprendizaje constituye una competencia esencial en contextos de educación remota, ya que implica la capacidad del estudiante para organizar su tiempo, planificar sus actividades académicas y asumir un rol activo en su proceso

formativo. Sin embargo, este componente se ha visto limitado por múltiples factores durante la pandemia. Entre ellos se encuentran la falta de habilidades para estructurar rutinas de estudio, la escasa experiencia en el trabajo autónomo y la necesidad de enfrentar una alta carga académica sin el acompañamiento cercano del profesorado (Tejedor et al. 2020). Estas condiciones han puesto de manifiesto la urgencia de fortalecer competencias relacionadas con la autorregulación, como la planificación estratégica, la autoevaluación y la gestión emocional frente al aislamiento. Asimismo, se advierte que muchos entornos virtuales no favorecen el desarrollo de estas capacidades, ya que privilegian modelos centrados en la transmisión de contenidos antes que en la autonomía del estudiante, lo cual limita su participación activa y su sentido de agencia en el aprendizaje (Panadero, 2017).

> *"La falta de autogestión como estudiante, para centrar la atención en la clase, tomar las notas correspondientes sin fiarse de que las presentaciones de los maestros están en la plataforma." Informante 13*

> *"la falta de disciplina de mi parte para llevar a cabo una lectura probando de los textos asignados." Informante 4*
> *"Es muy fácil distraerse, siendo ama de casa siempre estoy pensando en las cosas que debo hacer después; la tarea, los deberes, la tesis, la limpieza." informante 1*

> *"El reto por mantenerme activa y obligarme a hacer un horario." (Informante 3)*

Estos relatos muestran que la gestión del tiempo no puede entenderse únicamente como una cuestión organizativa, sino como una competencia formativa que implica autorregulación del aprendizaje. Tal como lo plantea Rogers (1983), los procesos de adopción de nuevas prácticas, en este caso la educación remota, requieren ajustes progresivos que no se dan de manera inmediata. En sincronía, Alcalde (2024) señala que la capacidad para planificar, priorizar actividades y mantener rutinas estables resulta positivo para el rendimiento académico.

A lo largo del proceso formativo, varios estudiantes lograron transformar esta dificultad inicial en una oportunidad de aprendizaje. La necesidad de establecer horarios, definir prioridades y asumir un rol más activo en su formación favoreció el desarrollo de habilidades de autorregulación, autonomía y agencia académica (Zambrano et Al. 2021). En este sentido, la gestión del tiempo se vinculó con la trayectoria educativa del

estudiantado, influyendo en su desempeño académico y en su permanencia en el programa de posgrado.

> *“La oportunidad de hacer inmediatamente mis tareas al terminar las clases… porque en la ida y la venida a la escuela o casa se van 1 hora u hora y media” Informante 7*

> *“Me permitía tomar las sesiones desde la comodidad del hogar al mismo tiempo que podía cumplir con otras responsabilidades.” (Informante 8)*

Sin embargo, no en todos los casos esta transición fue completa. Algunos estudiantes señalaron dificultades persistentes relacionados con la falta de disciplina personal y la sobrecarga de actividades, lo cual afectó su nivel de concentración y motivación. Estas experiencias ponen muestran como la autorregulación en el aprendizaje no depende exclusivamente de la voluntad individual, sino también de condiciones contextuales y de apoyos pedagógicos que orienten el desarrollo de esta competencia.

Los testimonios permiten comprender cómo la gestión del tiempo funcionó como un factor motivador y restrictor, si bien inicialmente representó un desafío, se transformó en una competencia formativa, fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de organización. Asimismo estos hallazgos evidencian la importancia de considerar la gestión del tiempo como un componente clave en el diseño de estrategias educativas para contextos de educación remota en situaciones de crisis.

4.1.2 Condiciones para la educación en casa

Las condiciones del entorno doméstico se volvieron un elemento clave en la experiencia del alumnado, la transición forzada del espacio escolar al hogar implicó que este último se transformara en un entorno educativo improvisado, en el que convergen simultáneamente actividades académicas, responsabilidades familiares y dinámicas personales.

Desde esta perspectiva de los estudiantes, la ausencia de un espacio físico específico para el estudio fue uno de los principales desafíos. Muchos participantes señalaron que el hogar no contaba con condiciones adecuadas para la concentración, ya sea por la falta de privacidad, el ruido constante o la convivencia con otras personas que compartían el mismo espacio. Estas situaciones se vieron reflejadas en la organización del tiempo, la atención sostenida y el bienestar emocional.

“Es muy fácil distraerse, siendo ama de casa siempre estoy pensando en las cosas que debo hacer después; la tarea, los deberes, la tesis, la limpieza.” informante 1

“La falta de un espacio específico para el trabajo afecta la motivación, organización, concentración y las emociones en general.” (Informante 6)

A estas condiciones físicas se sumaron dificultades relacionadas con la infraestructura tecnológica y la conectividad. Problemas de acceso a internet, fallas en el suministro o el uso compartido de dispositivos digitales generaron interrupciones frecuentes en las sesiones virtuales, incrementando el estrés y la sensación de incertidumbre frente al cumplimiento de las actividades académicas. Se puede observar cómo estas limitaciones evidenciaron que la educación remota no depende únicamente de la disposición del estudiantado, sino también de recursos materiales, que en muchos casos, no estaban garantizados.

“La incertidumbre por una posible falla de conexión o de la luz hicieron el proceso mucho más estresante y complicado de lo que ya era.” (Informante 1)

“Existían muchos problemas de conexión que cortaban las sesiones virtuales.” (Informante 14)

No obstante, para algunos estudiantes, el entorno doméstico también ofreció ciertas condiciones favorables. La posibilidad de estudiar desde casa permitió mayor flexibilidad para atender responsabilidades personales y una reorganización del espacio y sus responsabilidades académicas. En estos casos, el hogar fue clasificado progresivamente como un lugar viable para el aprendizaje, siempre que existiera un mínimo de organización y acuerdos familiares que respetaran los tiempos de estudio.

Este proceso de adaptación no fue igual para todos. Mientras que algunos lograron establecer rutinas y delimitar espacios para el estudio, otros continuaron enfrentando dificultades que impactaron en su motivación y desempeño académico. De acuerdo con Quezada-Chévez (2019), el espacio educativo debe propiciar condiciones funcionales y emocionales favorables para el aprendizaje; cuando estas no se cumplen, el entorno se convierte en un factor que limita el rendimiento y el compromiso académico.

Estos hallazgos permiten comprender que las condiciones del entorno desempeñan un papel en las experiencias educativas del alumnado. Para algunos estudiantes, el hogar representó un espacio que pudo adaptarse a sus necesidades

académicas; para otros, se mantuvo como un entorno restrictivo que dificulto la concentración e incrementó el estrés. Debido a estos hallazgos se ve la importancia de considerar las condiciones materiales y contextuales del estudiantado en el diseño de estrategias educativas.

4.1.3 Dimensión emocional de las experiencias del estudiantado

La dimensión emocional, fue una categoría que salió emergente, en la que influyó directamente en su motivación, permanencia y desempeño académico. En la primera etapa, los testimonios evidencian la presencia de emociones asociadas al cansancio emocional, el estrés y la ansiedad, derivadas tanto de las exigencias académicas como de las condiciones contextuales en las que se desarrolló el aprendizaje. La sobrecarga de tareas, la dificultad para concentrarse en el entorno doméstico y el temor constante a fallas tecnológicas generaron una experiencia formativa emocionalmente demandante,

> *"la incertidumbre por una posible falla de conexión o de la luz hicieron el proceso mucho más estresante y complicado de lo que ya era." (Informante 1)*

> *"La ansiedad Por la posible enfermedad de covid-19." (Informante 9)*

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Hodges et al. (2020), quienes advierten que la ERE no debe confundirse con modelos planificados de educación en línea, ya que suele generar altos niveles de estrés emocional en el estudiantado debido a la falta de preparación pedagógica y tecnológica. De igual manera, Brooks et al. (2020) mencionan que los contextos de crisis incrementan la ansiedad, el agotamiento y la sensación de pérdida de control, factores que afectan los procesos de aprendizaje.

No obstante, la experiencia emocional del estudiantado no se limitó únicamente a emociones negativas. A partir de los testimonios, se identifican elementos emocionales asociados a la persistencia académica, como el compromiso con el proyecto de vida, el deseo de superación y la motivación por alcanzar metas a largo plazo. En varios casos, el sentido de propósito vinculado a la formación de posgrado funcionó comoo un factor protector frente al desgaste emocional,

> *"Demostrarme a mi misma que tengo la capacidad de seguir aprendiendo y adaptarme a nuevas situaciones y exigencias" (informante 5)*

Mis metas a largo plazo fueron los factores más motivantes para llevar a cabo el semestre remoto." (informante 15)

Asimismo, el apoyo familiar y social emergió como un componente emocional clave para la continuidad académica. La presencia de redes de apoyo, contribuyó a reducir la carga emocional y a sostener el compromiso con los estudios, especialmente en momentos de mayor desgaste.

"Mi familia fue clave para que yo pudiera aprender y no "tirar la toalla" porque para mí era desgastante las clases en línea pero mis papás me motivaban y motivan" (informante 9)

"Mis amistades constantemente me apoyaban y alentaban cuando desconfiaba de mis habilidades." (Entrevista 11)

Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Tinto (1993) y Kahu & Nelson (2018) quienes destacan que la integración social y el apoyo emocional son determinantes en la permanencia estudiantil.

De manera contrastante, algunos estudiantes señalaron que la modalidad remota favoreció una preferencia por la autonomía emocional y el trabajo individual, al reducir la presión social y permitir control sobre el ritmo de aprendizaje. Para ciertos alumnos, tener esta poca interacción social favorece en su aprendizaje.

"No tener que convivir con mis compañeros (prefiero el silencio para poder concentrarme)" (Informante 7)

Los testimonios muestran que si bien el cansancio emocional, la ansiedad y el aislamiento representaron obstáculos, también emergieron procesos de adaptación, resiliencia y fortalecimiento personal que permitieron sostener la trayectoria educativa. Estos hallazgos evidencian la necesidad de incorporar el acompañamiento emocional como un componente estructural de las estrategias educativas en modalidades remotas.

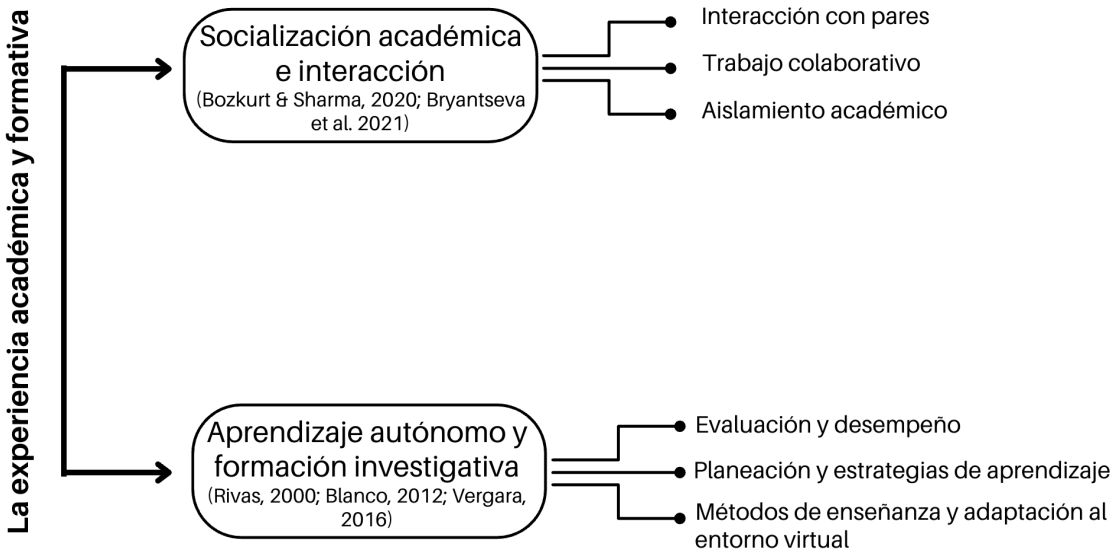
4.2 La experiencia académica y formativa de estudiantes

La experiencia académica del estudiantado de posgrado durante educación remota se desarrolló en un contexto dado por una crisis sanitaria, dando paso a la

reorganización institucional y la necesidad de garantizar la continuidad de los procesos formativos. A diferencia de modalidades en línea previamente planificadas, la enseñanza remota de emergencia (ERE) implicó ajustes acelerados tanto para estudiantes como para docentes, quienes debieron sostener los objetivos académicos del programa en condiciones de alta incertidumbre. Desde esta perspectiva, los hallazgos de este apartado permiten analizar cómo el aprendizaje, la formación investigativa y la trayectoria académica del posgrado lograron mantenerse con tensiones y adaptaciones en un escenario de crisis.

Figura 5

La experiencia académica y formativa



4.2.1 Socialización académica e interacción

La socialización académica y la interacción entre pares se vieron como algo esencial en la experiencia formativa del estudiantado. La enseñanza remota de emergencia debe comprenderse como una respuesta temporal ante situaciones imprevistas, distinta de la educación en línea planificada, ya que cada una responde a contextos, propósitos y estructuras diferentes (Hodges et al. 2020). En este marco, es clave no depender únicamente de la tecnología, sino utilizarla como apoyo para enriquecer el proceso pedagógico sin sustituir la labor docente. Además, en contextos de crisis, el enfoque educativo debe priorizar la empatía, el cuidado y la colaboración. Más allá de los

contenidos, lo que permanece en el estudiantado es cómo se sintieron durante el proceso formativo. Por ello, es necesario construir comunidades, fortaleciendo los vínculos y generar ambientes donde aprender también signifique acompañar y ser acompañado (Bozkurt & Sharma, 2020).

> *"El equipo de colaboración que creé con unas compañeras… me sirvieron de apoyo tanto para rebotar ideas sobre las tareas o temas de clase, como para darme cuenta que todos estábamos teniendo dificultades pero intentando nuestro mejor esfuerzo por cumplir" Informante 6*

> *"Mis amistades que constantemente me apoyaban y alentaban, además de ayudarme en los momentos en que desconfiaba de mí y mis habilidades" Informante 11*

Este tipo de interacción también permitió fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y evitar el aislamiento, facilitando un entorno donde el aprendizaje se dio de forma colectiva, desde la empatía y el entendimiento compartido. Así se puede observar que, a pesar de las limitaciones propias de la modalidad remota, las y los estudiantes valoraron de forma positiva los procesos de interacción y socialización académica. Dichas interacciones se dieron tanto con el profesorado como con sus compañeros y con las figuras de acompañamiento académico, como lo son los tutores y comités tutoriales. En este sentido, la socialización no se limitó a lo interpersonal, sino que se constituyó como un componente transversal que atravesó los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación investigativa.

En el ámbito de la educación virtual, la interacción constituye un componente primordial, debido a que permite al estudiante sostener su compromiso con el aprendizaje y potenciar la asimilación de conocimientos. Tal como lo plantean Sánchez y García (2019) y Guitert y Giménez (2000), la interacción fomenta el rendimiento académico al facilitar espacios de debate y participación activa. Para ello, el rol del profesorado es clave, ya que debe actuar como mediador del conocimiento, guiando a las y los estudiantes en la construcción de saberes propios y colaborativos.

Uno de los aspectos más señalados por las y los estudiantes como restrictivo en la experiencia educativa remota fue la disminución o ausencia de espacios de socialización con sus compañeros. Aunque el entorno virtual permitió la continuidad académica, también provocó un aislamiento que afectó el sentido de comunidad y la posibilidad de

compartir experiencias formativas de manera directa. En este sentido, las experiencias relatadas revelan que esta dimensión no siempre funcionó como facilitadora del aprendizaje; por el contrario, en varios casos se convirtió en un factor restrictivo. La limitada socialización y la escasa convivencia virtual generaron en algunos estudiantes una desconexión emocional y académica que impactó negativamente su motivación.

> *"La falta de socialización y convivencia durante la educación remota provoca una desmotivación en el aprendizaje y en la toma de clases virtuales, pues no hay ningún apremiante distinto del desarrollo y aprendizaje de contenidos, lo que puede provocar saturación y desmotivación." Informante 3*

> *"No tener que convivir con mis compañeros (prefiero el silencio para poder concentrarme)" Informante 7*

> *"La falta de comunicación inmediata con algunos profesores ya que no quisieron ofrecer otros medios de comunicación alternos a las redes institucionales." Informante 12*

> *"En cuanto a la participación que fomentaban en el aula, fue de manera escasa, ya que predominaba el docente como rol directivo en el manejo de contenidos." Informante 4*

La experiencia de esta generación de estudiantes durante la pandemia aún teniendo matices negativos estos se debieron ver una marcada experiencia individual y emocional, coincide con lo señalado por Bryantseva et al. (2021), quienes afirman que en la educación a distancia, la socialización implica la capacidad de adaptación del estudiante a dinámicas propias del entorno virtual, integrándose activamente en procesos de comunicación, colaboración e interacción. Este proceso no solo promueve habilidades sociales y comunicativas, sino que también fortalece valores culturales, autonomía, liderazgo y trabajo en equipo, todos ellos esenciales para un aprendizaje significativo en entornos digitales. Según distintos hallazgos encontrados, se reconoce este componente como un factor motivador para la formación:

> *"El apoyo de mi tutora para la mayor comprensión de las tareas, el apoyo de colaboración que creé con unos compañeros." (Informante 2)*

> *"La disposición de la mayoría de los docentes para mantener comunicación y tener asesorías y retroalimentación." (Informante 5)*

“El apoyo constante de mi director de tesis, quien me incentiva a seguir.” (Informante 4)

Estos testimonios reflejan que, incluso en un contexto marcado por el aislamiento físico, los canales de comunicación y acompañamiento académico no se rompieron, sino que se transformaron para mantener el vínculo educativo. Los estudiantes reconocen el valor de la cercanía con sus docentes, tutores y pares como un factor que incidió positivamente en su continuidad formativa y en la culminación de sus proyectos de investigación, lo cual reafirma que la socialización en entornos digitales puede ser igualmente significativa cuando existe una práctica docente comprometida y una estructura de tutoría efectiva.

“La desarticulación de grupo estudiantil que se mantuvo separado y cerrado en cuestiones de apoyo y colaboración entre los compañeros.” Informante 12

“Las estrategias no fueron muy innovadoras ni dinámicas, regularmente utilizaban presentaciones en PowerPoint o exposiciones por parte de los estudiantes; no había mucha interacción ni participación” Informante 13

En conjunto, los testimonios permiten comprender que la socialización académica y la interacción entre pares constituyeron un eje determinante en la experiencia formativa en su escolaridad. Mientras que ciertos casos, estas interacciones funcionaron como un soporte para la continuidad académica y el bienestar emocional, en otros se vieron como un factor restrictivo que limitó la motivación y el sentido de pertenencia. Estos hallazgos evidencian que la socialización en entornos digitales no ocurre de manera automática, sino que requiere de condiciones pedagógicas, comunitarias y organizativas que favorezcan la participación y la construcción de comunidad académica, especialmente en contextos de crisis.

4.2.2 Aprendizaje autónomo y formación investigativa

El aprendizaje autónomo y la formación investigativa se dieron como ejes centrales de la experiencia académica del estudiantado de posgrado durante el se dio bajo el esquema de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), entendida como una solución temporal para la continuidad educativa ante situaciones críticas (Hodges et al., 2020). Si bien fue una medida derivada de la emergencia sanitaria, este tipo de estrategias también puede implementarse frente a contingencias sociales o ambientales. La modalidad implementada en contextos de crisis demandó una mayor implicación personal en el

proceso de aprendizaje, así como un rol más activo en la gestión del conocimiento, particularmente en lo relacionado con el desarrollo del proyecto de investigación.

> *"Adquirir un título de maestría en investigación pues hay que reconocer que no conocía sobre los temas vistos y que con cada clase me acercaba y sigo acercándome más al logro de ese objetivo." Informante 1*

> *"Desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo" Informante 3*

La experiencia del informante evidencia que, a pesar de las limitaciones propias del contexto de emergencia, el modelo de ERE permitió avanzar en los objetivos formativos del posgrado. El testimonio muestra cómo el proceso educativo se mantuvo en marcha, con clases que facilitaron el acercamiento gradual a los contenidos y metas académicas. Esto confirma que la ERE, aunque pensada como una medida temporal, tuvo efectos significativos en la continuidad del aprendizaje, cumpliendo su propósito de sostener el desarrollo académico durante la crisis.

Los testimonios evidencian que la educación remota implicó un desplazamiento del protagonismo del proceso formativo hacia el estudiantado, quienes asumieron la responsabilidad de organizar su aprendizaje, profundizar en los contenidos y establecer vínculos entre las asignaturas cursadas y su trabajo de investigación. En este sentido, varios participantes señalaron que la modalidad favoreció el desarrollo de habilidades vinculadas con la búsqueda de información, el análisis crítico y la aplicación de metodologías de investigación

> *"Durante la licenciatura tuve un acercamiento a metodologías de investigación y la maestría representa una oportunidad para ampliarla y aplicarla." Informante 3*

> *"El interés por aprender, utilizar los métodos de investigación y fortalecer habilidades investigativas fue lo que me motivó a seguir" Informante 16*

Así mismo se observa cómo innovar en la educación es muy importante, sobre todo cuando se pasa de clases presenciales a clases en línea. A veces, la tecnología se usa solo como un complemento, y no como una herramienta real para mejorar la forma de enseñar y aprender. Por eso, es necesario pensar mejor cómo se usa la tecnología en clase, considerando el contexto y las necesidades de docentes y estudiantes (Gómez-Gómez et Al. 2022). La pandemia mostró que tanto docentes como estudiantes

necesitan desarrollar habilidades digitales para adaptarse mejor y aprovechar nuevas formas de enseñar y aprender.

> *“el aprendizaje en esta posibilidad me llega en constante reflexión pensar nuevas estrategias para seguir aprendiendo.” informante 2*

> *“El interés por aprender, utilizar los métodos de investigación” informante 16*

> *“Por la educación remota, los materiales de clase, documentos de apoyo, lecturas, presentaciones ppt. estaban disponibles de manera digital para su consulta” informante 8*

El testimonio refleja cómo el cambio al entorno virtual motivó a pensar nuevas formas de aprender. Esto se relaciona con la importancia de innovar y usar la tecnología de manera más efectiva, como lo señala la teoría. La experiencia muestra que adaptarse e innovar se volvió necesario para continuar aprendiendo en tiempos de cambio.

Aunque la pandemia trajo muchas dificultades, el aprendizaje en línea fue una buena oportunidad para que los estudiantes siguieran con sus estudios. Esta forma de aprender ayudó a que desarrollaran autonomía, es decir, a que fueran más responsables, pensaran por sí mismos y conectaran lo que aprendían con la vida real. Cuando los profesores usan buenas estrategias y saben aprovechar la tecnología, los alumnos pueden aprender lo necesario, incluso a distancia (Romero et al. 2020).

> *“tener a maestros que son expertos era un factor que siempre me motivó, aprender de los expertos” informante 5*

> *“el ampliar mi conocimiento como investigadora, el concluir mi primer semestre de maestría de la mejor manera, que el conocimiento recibido impactaría mi proyecto de investigación” informante 15*

Ambos testimonios reflejan cómo el aprendizaje en línea permitió a los estudiantes desarrollar un compromiso personal con su formación y avanzar en su proyecto académico. Esto coincide con lo que señala la teoría sobre el fortalecimiento de la autonomía y la capacidad de aplicar lo aprendido. A pesar del contexto difícil, la modalidad virtual brindó un espacio para el crecimiento académico, siempre que existieran condiciones pedagógicas adecuadas.

Este proceso formativo se vio reforzado por la disponibilidad de materiales digitales, tales como lecturas, presentaciones, documentos de apoyo y recursos institucionales, los cuales permitieron revisar los contenidos de manera pausada y autónoma. La posibilidad de acceder a estos materiales fuera del tiempo sincrónico de clase favoreció el aprendizaje individual.

> *"La posibilidad de revisar los contenidos de manera más calmada me ayudó a comprender mejor los temas." informante 8*

Asimismo, la formación investigativa adquirió un sentido práctico al articularse con las actividades académicas. Las asignaturas fueron percibidas como espacios que aportaban elementos concretos para la construcción del protocolo de tesis, lo que fortaleció la percepción de coherencia entre el aprendizaje teórico y su aplicación.

> *"Poner en práctica habilidades de investigación y avanzar en el protocolo fue un motivante importante." informante 3*

> *"El propio interés por el proyecto de investigación me motivaba, porque me interesa desarrollarlo más adelante." informante 10*

No obstante, este énfasis en el aprendizaje autónomo también implicó desafíos. Algunos estudiantes señalaron dificultades para autorregular su proceso formativo, especialmente cuando las cargas académicas resultaron elevadas o cuando las actividades no se percibían claramente vinculadas con el desarrollo de su tesis. En estos casos, la exigencia de trabajar de manera independiente generó tensiones relacionadas con la organización del tiempo, motivación y seguimiento de los contenidos.

A pesar de ello, los hallazgos muestran que, en términos generales, el aprendizaje autónomo se consolidó como una competencia relevante dentro de la experiencia en modalidad remota. Los testimonios analizados permiten identificar que, a pesar del carácter emergente y abrupto de la Enseñanza Remota, esta modalidad contribuyó a mantener la continuidad educativa durante la crisis. La evidencia muestra que los estudiantes lograron avanzar en sus metas académicas, reflexionar sobre nuevas formas de aprendizaje e incluso desarrollar mayor autonomía. Estos hallazgos coinciden con la literatura revisada, la cual destaca la importancia de innovar en las prácticas pedagógicas,

aprovechar de forma estratégica la tecnología y fomentar habilidades digitales en docentes y estudiantes.

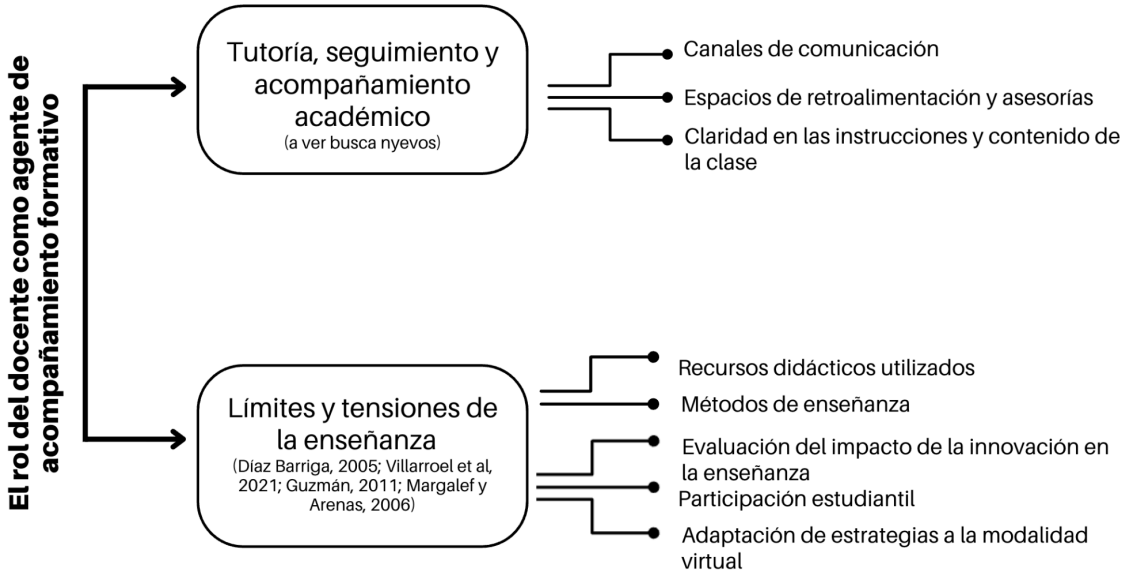
4.3 El rol del docente como agente de acompañamiento formativo

En este caso de estudio, los estudiantes cursaban una maestría originalmente pensada para desarrollarse de forma presencial, por lo que debieron ajustarse a una modalidad de enseñanza emergente que, como indican Hodges et al. (2020), surge como una alternativa inmediata ante contextos de urgencia. Esta forma de enseñanza no parte de una planificación pedagógica integral, sino que representa una estrategia provisional implementada en respuesta a la crisis. Aunque en esta investigación el detonante fue sanitario, en el contexto mexicano existen antecedentes de suspensión de clases presenciales por motivos diversos, como fenómenos naturales o situaciones de violencia.

La práctica docente según Cañedo y Figueroa (2013) debe aplicar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje, evaluando continuamente el progreso de sus estudiantes y adaptando su enseñanza a los ritmos y necesidades individuales. Así promoviendo la autonomía, motive el aprendizaje fuera del aula, y ande en búsqueda constantemente mejorar sus competencias profesionales. La enseñanza y la didáctica que se tiene durante situaciones críticas como la vivida durante la pandemia, se vuelve indispensable analizar los retos a los que se enfrentó el alumnado al tener que cambiar repentinamente de una modalidad presencial a una remota.

Figura 6

Tutoría, seguimiento y acompañamiento académico



En este caso de estudio, las y los estudiantes cursaban una maestría originalmente pensada para desarrollarse de forma presencial, por lo que debieron ajustarse a una modalidad de enseñanza emergente que, como indican Hodges et al. (2020), surge como una alternativa inmediata ante contextos de urgencia. Esta forma de enseñanza no parte de una planificación pedagógica integral, sino que representa una estrategia provisional implementada en respuesta a la crisis. Aunque en esta investigación el detonante fue sanitario, en el contexto mexicano existen antecedentes de suspensión de clases presenciales por motivos diversos, como fenómenos naturales o situaciones de violencia.

4.3.1. Tutoría, seguimiento y acompañamiento académico

La tutoría y el acompañamiento académico emergieron como elementos relevantes en la formación académica del alumnado. En un contexto donde la presencia se vio suspendida, la figura del tutor y del profesorado se convirtió en un punto de referencia para orientar el proceso de aprendizaje y sostener la trayectoria académica.

Diversos estudiantes señalaron que el seguimiento constante, la disposición para resolver dudas y la retroalimentación oportunamente fueron factores que incidieron positivamente en su permanencia en el programa y en el avance de sus proyectos de investigación.

“Las reuniones con el tutor para aclarar dudas del protocolo de investigación y en ocasiones de las clases” Informante 4

“Las reuniones con el tutor para aclarar dudas del protocolo de investigación y en ocasiones de las clases” Informante 10

“Las reuniones con el tutor para aclarar dudas del protocolo de investigación y en ocasiones de las clases” Informante 6

Estos testimonios reflejan que la tutoría no se limitó a un acompañamiento técnico, sino que incluyó un componente formativo que permitió al estudiantado sentirse respaldado en un momento de alta exigencia académica. En este sentido, la relación tutorial funcionó como un espacio de orientación y contención, especialmente para quienes enfrentaban dificultades para organizar su tiempo, comprender los contenidos o avanzar en la elaboración del protocolo

La relación pedagógica que se establece en el aula, en este caso en un entorno virtual, se convierte en el espacio donde se ponen en práctica diversas estrategias didácticas orientadas por objetivos previamente definidos y que inciden directamente en la experiencia formativa del alumnado. Como lo señalan Torres, Yépez y Lara (2020), es en este escenario donde se concreta la práctica docente y se configura un proceso formativo continuo, enriquecido por la calidad de la interacción y el vínculo que el profesorado logra establecer con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar que el aprendizaje colaborativo no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece el crecimiento profesional y personal del docente. En este sentido, Huaranga, Rivera y Ledesma (2021) subrayan que el trabajo en grupo entre docentes favorece su desarrollo integral y que es imprescindible que estos se mantengan en constante aprendizaje, adaptándose a nuevas metodologías para responder eficazmente a las necesidades del contexto educativo y de sus estudiantes.

Se percibe desde los hallazgos del estudiantado, los procesos de interacción y acompañamiento como estos fueron reconocidos como elementos que favorecieron su experiencia académica, a pesar de las limitaciones propias de la educación remota. Algunos informantes destacaron una comunicación empática por parte del profesorado.

“Algo que me gustó mucho es que hacían hincapié en que no nos agobiamos mucho, que estaban para apoyarnos; todos se ofrecieron a darnos las asesorías que consideramos necesarias.” Informante 9

“Recuerdo a uno de los docentes que además de solo conectarse, dividía al grupo de Zoom en equipos y nos separaba de la sesión grupal para comentar lecturas y discutir temas” Informante 6

Este tipo de acompañamiento fue valorado como un aspecto fundamental para su continuidad académica. No obstante, también se identificaron prácticas donde la interacción resultó limitada, con un predominio del enfoque expositivo, lo que sugiere la necesidad de revisar los métodos empleados para lograr una mayor implicación del alumnado.

“En cuanto a la participación que fomentaban en el aula, fue de manera escasa, ya que predominaba el docente como rol directuvo en el manejo de contenidos. sin embargo, fueron minoría aquel docente que mediaba la clase en torno a discusión entre los estudiantes, de manera interactiva y buscando un análisis previo de los conocimientos de los estudiantes sobre el tema a presentar.” (Informante 4)

“Sería muy interesante que empiecen a utilizar más estrategias de integración del grupo ya que se vuelve muy tedioso escuchar hablar por 5 horas a alguien, también habian maestros que no utilizaban herramientas visuales, hizo falta.” Informante 3

“Las estrateias no fueron muy innovadoras ni dinámicas ya que regularmente utilizaban presentaciones en power point o exposiciones por parte de los estudiantes, no había mucha interacción ni participación, pienso que no se podía mantener mucho la atención, la motivación o el interés.” Informante 13

En este mismo sentido, Díaz Barriga (2005) sostiene que el proceso educativo ocurre en contextos reales donde los estudiantes enfrentan problemáticas auténticas, lo que exige al docente generar aprendizajes significativos mediante recursos didácticos como analogías, demostraciones, ilustraciones y actividades colaborativas. De esta manera, el intercambio comunicativo, el debate y la confrontación de ideas se convierten

en herramientas clave para propiciar una comprensión profunda y transformar la experiencia educativa en un proceso dinámico y significativo. Así, esta categoría permite analizar cómo los docentes construyen relaciones pedagógicas efectivas, median el conocimiento y favorecen el aprendizaje a través de la interacción.

En lo que respecta a la comunicación con el profesorado, varios estudiantes mencionaron que se utilizaron medios como WhatsApp, correos electrónicos e incluso llamadas telefónicas. Si bien estos recursos permitieron mantener cierto contacto fuera del aula virtual, también se observó que la interacción durante las clases se limitaba considerablemente cuando el docente se enfocaba únicamente en la exposición magistral, sin promover el intercambio de ideas ni el diálogo con el grupo.

> *"Seguimiento por correo electrónico con alumnos y por plataformas como Teams… seguimiento por chats telefónicos e inclusive llamadas"Informante 15*

> *"En otros casos, los docentes dedicaban a hablar toda la clase y no involucraban a los estudiantes, siento que faltaban más actividades que permitieran la participación" informante 17*

Estos hallazgos muestran que la forma en que se dio la comunicación en la educación remota fue muy distinta para cada estudiante. En los casos donde hubo un trato más cercano con los profesores, con diálogo y acompañamiento constante, el aprendizaje se sintió más significativo y motivador. Pero cuando la comunicación fue escasa o solo el profesor hablaba sin interacción, la experiencia virtual se volvió más fría y menos útil para aprender.

Estas experiencias muestran que, cuando el acompañante académico resulta poco accesible, se incrementa la sensación de desorientación y se debilita el vínculo educativo, afectando el compromiso del estudiante. Tal como señalan Sanchez y García (2019), el rol del docente en entornos virtuales implica actuar como mediador del aprendizaje, promoviendo espacios de diálogo y orientación que favorezcan la construcción de saberes de manera colaborativa.

Asimismo, el acompañamiento académico se articuló de manera estrecha con el aprendizaje del alumnado. Varios estudiantes destacaron que el seguimiento por parte de sus tutores y directores de tesis fue determinante para avanzar en la definición del problema, metodologías y organización del trabajo.

“El apoyo del tutor fue clave para no desistir y seguir avanzando en el protocolo.” informante 2

En estos casos, la tutoría permitió dar sentido al proceso formativo, vinculando los contenidos de las asignaturas con el desarrollo del proyecto de tesis y fortalecimiento de la percepción de sus propias investigaciones dentro de su posgrado.

Los testimonios permiten comprender que la tutoría, el seguimiento y el acompañamiento académico desempeñaron un papel básico en los alumnos, Cuando estos procesos se llevaron a cabo de manera cercana y constante, funcionaron como un soporte clave para la continuidad del aprendizaje y el bienestar emocional. Por el contrario, cuando el acompañamiento fue limitado o poco estructurado, se convirtió en un factor que incrementó las dificultades propias del contexto de crisis. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer los sistemas de tutoría y acompañamiento académico como componentes esenciales.

4.3.2 Límites y tensiones de la enseñanza

La enseñanza va más allá de transmitir información; implica cuestionar y repensar continuamente las formas de enseñanza, buscando siempre cómo lograr que las y los estudiantes aprendan de manera significativa dentro de su propio contexto. Esta tarea se vuelve aún más desafiante en escenarios virtuales, donde es necesario adaptar la práctica pedagógica a través del uso de tecnologías digitales (Villarroel et al, 2021). En contextos de enseñanza remota, se hizo evidente la necesidad de fortalecer las competencias digitales del profesorado para mantener una enseñanza efectiva. Esto no solo implicó el dominio técnico de herramientas, sino también la capacidad de diseñar estrategias didácticas que promovieron la participación, el aprendizaje activo y el acompañamiento, incluso a la distancia. Varios estudiantes comentaron que algunos profesores no lograron adaptarse del todo al formato virtual, ya que seguían enseñando como si estuvieran en un aula presencial, sin tomar en cuenta las diferencias y retos que implica dar clases en línea.

“*Pienso que no estaban preparados para las clases remotas, así como los estudiantes tampoco, por lo que en cierto punto las clases no se desenvolvían adecuadamente” Informante 1*

“Considero que hubo poca adaptación por parte del profesorado hacia la educación remota y el poder adoptar una práctica presencial a una

verdaderamente virtual con todas las alternativas que las herramientas tecnológicas ofrecen" Informante 5

Además, como se ha mencionado con anterioridad, la práctica docente según Díaz Barriga (2005) se reconoce al docente como un agente con iniciativa y capacidad de decisión dentro del proceso educativo, más allá de ser un mero ejecutor de instrucciones. Su labor está fundamentada en criterios pedagógicos que respaldan sus acciones. Esta participación se manifiesta especialmente en la fase de planificación, donde define intencionalmente su estrategia didáctica con base en los objetivos del programa, el contenido y el contexto institucional, sentando las bases para una enseñanza coherente y efectiva.

Sin embargo, en la experiencia de varios estudiantes, se destacó que el enfoque de ciertas clases resultaba repetitivo y poco renovado en términos didácticos, lo cual dificulta la comprensión de los contenidos y restaba dinamismo al proceso de aprendizaje. Esto sugiere que, en algunos casos, no se logró traducir esa intencionalidad pedagógica en prácticas que respondieron adecuadamente a las exigencias del entorno virtual. A pesar de estas dificultades, también hubo reconocimiento hacia los esfuerzos de algunos docentes por mantener organizadas y claras sus clases.

"Hubo algunas sesiones que se sentían muy repetitivas y como que no aportaban algo nuevo […] además de que las clases eran muy teóricas" Informante 10

"Nos presentaban el plan de estudios de la materia al inicio de la clase […] usaban el inicio, desarrollo y conclusión de la materia" Informante 14

Para que la innovación en la enseñanza funcione de verdad, es necesario que los docentes cuenten con un buen sistema de apoyo para seguir formándose, tanto de manera individual como en equipo. Este acompañamiento debe ayudarles a ser más creativos, flexibles y dinámicos al enseñar, sobre todo en momentos de cambio como lo fue la pandemia.

En este contexto, los testimonios de las y los estudiantes mostraron que, durante la educación remota, sintieron la necesidad de que las clases se adaptarán mejor a lo virtual. Muchos expresaron que les hubiera gustado tener sesiones más dinámicas, conectadas con la realidad y donde pudieran participar más. Aunque valoraron el esfuerzo

de algunos profesores, también señalaron que hacían falta propuestas didácticas más pensadas para las exigencias de estudiar en línea.

Este análisis permitió identificar cómo, frente a la crisis de la pandemia y la transición a educación remota, las y los estudiantes de posgrado experimentaron un escolaridad marcada por distintos contrastes. Por un lado, el acompañamiento de docentes comprometidos, la flexibilidad en la organización del tiempo, el acceso a recursos digitales y el fortalecimiento de la autonomía personal funcionaron como impulsores que facilitaron la continuidad de sus estudios y el logro de sus objetivos académicos. Por otro lado, dificultaron como la reducción de la interacción social, estrategias didácticas poco adaptadas al contexto virtual, condiciones del hogar poco propicias para el estudio y los efectos emocionales del aislamiento representan barreras significativas para su aprendizaje.

Estos hallazgos sugieren que, para mejorar la eficiencia en la educación remota en contextos similares, es fundamental garantizar espacios de interacción auténtica entre estudiantes, entre estudiantes y docentes; consolidar estrategias didácticas adaptadas al entorno virtual y favorecer condiciones materiales y emocionales que apoyan el proceso formativo.

En consecuencia, potenciar los elementos motivantes identificados, a la vez que se interviene en los factores restrictores, puede marcar una diferencia en la calidad de la experiencia educativa. Por ello, resulta necesario que las instituciones educativas reflexionen sobre sus prácticas, adopten modelos flexibles y ofrezcan apoyo integral, ya sea, técnico, pedagógico y emocional, para acompañar al estudiantado en situaciones de crisis o cambio.

Estos resultados evidencian la importancia de considerar no sólo los contenidos académicos, sino también las condiciones contextuales, sociales y afectivas del estudiantado, como componentes centrales para asegurar una formación de posgrado significativa en entornos de crisis.

Capítulo 5. Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito comprender los significados que las y los estudiantes de un posgrado en el noroeste de México, generación 2021-2023, atribuyeron a sus experiencias educativas durante la enseñanza remota durante la pandemia por COVID-19. A partir del análisis e interpretación de sus experiencias, fue posible comprender cómo la ERE se vivió como una experiencia formativa, marcada por tensiones, procesos de adaptación y de aprendizaje, más que un fenómeno denominado como éxito o fracaso.

Los resultados mostraron que, a pesar del carácter emergente de la enseñanza remota (Hodges et al. 2020), existieron diversos elementos que propiciaron la continuidad del aprendizaje. Desde la perspectiva del estudiantado, la autogestión del tiempo, el apoyo docente, la flexibilidad en la organización académica, y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, se consolidaron como factores que generaron un ambiente propicio para avanzar en su formación. Estos hallazgos muestran que la continuidad del aprendizaje no depende de un solo factor, sino de la interacción entre condiciones individuales y contextuales,

En este sentido, los aspectos individuales como la capacidad de adaptación, la autorregulación y la agencia académica fueron relevantes. Asimismo, se destacó la relevancia de los procesos de socialización académica, incluso en entornos virtuales, y la agencia que desarrollaron los estudiantes al gestionar sus propias dinámicas de estudio, aparte de construir redes de apoyo entre pares, tutores y docentes, lo que contribuyó al sostenimiento académico del proceso educativo. Esta combinación de elementos refleja cómo, en contextos de crisis, los estudiantes son capaces de desarrollar estrategias para mantener su trayectoria académica.

Por otro lado, los estudiantes contaron que enfrentaron varios problemas que hicieron difícil su aprendizaje. Los más comunes fueron: dificultades para concentrarse, sobrecarga de actividades académicas, limitaciones en la comunicación con docentes y compañeros , así como problemas de conectividad y falta de espacios adecuados para el estudio. Estas condiciones evidenciaron desigualdades en las oportunidades de aprendizaje, particularmente en lo relacionado con el entorno doméstico y las responsabilidades familiares, lo cual impactó en el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, se reafirma que la continuidad educativa no depende únicamente de la voluntad del estudiante, sino también de las condiciones estructurales que rodean su experiencia formativa. Atender estos factores desde una mirada institucional resulta relevante para minimizar las brechas educativas y garantizar procesos formativos equitativos en espacios de crisis..

En relación con la práctica docente emergió como un componente decisivo. El estudiantado valoró especialmente a aquellos profesores que mostraron cercanía, empatía y sensibilidad ante el contexto emocional de la pandemia y que incorporan estrategias didácticas adaptativas basadas en TIC. Esto refleja que la innovación educativa no reside únicamente en la incorporación tecnológica, sino en la capacidad docente de recrear la interacción, la mediación pedagógica y la retroalimentación (García-Peñalvo, 2022), al destacar que la innovación educativa no se limita a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino que se construye a partir de la medicación pedagógica, la interacción y la retroalimentación oportuna.

No obstante, los estudiantes también reportaron experiencias como prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, escaso diálogo y poca personalización, lo cual limitó la participación y afectó en la calidad de la experiencia formativa. Estas tensiones evidencian la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza en contextos virtuales, dando énfasis en la interacción académica y la reflexión crítica del estudiantado.

En el plano emocional, la investigación confirmó que el bienestar del estudiantado constituye una dimensión relevante en los procesos formativos. La incertidumbre generada por crisis y condiciones económicas y sociales asociadas impactaron en la motivación y en el compromiso académico, lo cual coincide con lo que menciona Bozkurt & Sharma (2020) respecto a la importancia del acompañamiento institucional en escenarios de contingencia. Estos resultados resaltan la necesidad de integrar el cuidado emocional como parte estructural de las estrategias educativas.

La perspectiva estudiantil permitió comprender que la educación remota no debe interpretarse exclusivamente como éxito o fracaso, sino como una experiencia que reconfigurar las prácticas educativas. La pandemia por COVID-19 puso en evidencia que los modelos educativos requieren transformaciones más profundas para responder a contextos inciertos: mayor flexibilidad curricular, fortalecimiento de competencias digitales,

promoción de interacciones horizontales y atención al bienestar estudiantil. En este sentido, se reconoce que la experiencia vivida dejó aprendizajes que pueden orientar innovaciones en programas de posgrado.

Finalmente, este estudio aporta evidencia al debate sobre la innovación educativa en situaciones de crisis, al mostrar cómo las vivencias estudiantiles revelan tensiones entre discursos institucionales y prácticas efectivas. La contribución principal radica en visibilizar los desafíos y oportunidades que enfrentan estudiantes de posgrado en entornos remotos, así como en destacar la relevancia de construir modelos educativos inclusivos y resilientes.

5.1 Propuestas de mejora

Derivadas de los hallazgos y sustentadas en literatura especializada, se formulan las siguientes propuestas para fortalecer la continuidad educativa y la innovación en programas de posgrado:

1. Fortalecer la competencia digital docente y estudiantil, mediante programas permanentes de capacitación, especialmente enfocados en la enseñanza en línea, el diseño de materiales digitales y el uso de plataformas interactivas.
2. Diseñar estrategias de evaluación flexibles y formativas, que consideren el contexto del alumnado, sus cargas personales y su conectividad, priorizando la retroalimentación oportuna.
3. Fomentar modelos de interacción más horizontales y colaborativos, tanto en las clases como en los procesos de tutoría, para promover mayor sentido de pertenencia y motivación.
4. Desarrollar planes de contingencia institucionales que contemplen infraestructura, metodologías y recursos ante posibles escenarios de educación remota.

5.2 Agenda de investigación futura

A partir de lo observado, se identifican líneas de investigación que pueden ampliar el análisis:

- El impacto emocional del aprendizaje remoto y su relación con la permanencia escolar.
- La formación docente en pedagogías digitales en programas de posgrado.
- El desarrollo de competencias investigativas en modalidad virtual.

- Estrategias de gestión del tiempo en estudiantes con múltiples roles (académico, laboral y familiar).
- Estudios comparativos entre generaciones previas y posteriores a la pandemia, para identificar aprendizajes institucionales sostenibles.

5.3 Limitaciones del estudio

Este estudio se centró en una sola generación de estudiantes (2021-2023) de un programa específico de posgrado, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o instituciones. Además, el uso exclusivo de la composición escrita como técnica de recolección pudo restringir la profundidad de las narrativas en comparación con entrevistas o grupos focales. También, el contexto emocional de los estudiantes durante la pandemia pudo influir en la forma en que recordaron y significaron sus experiencias.

El estudio permitió comprender cómo se reconfiguraron las prácticas educativas y los procesos formativos en un escenario adverso. Se concluye que la innovación en educación remota no depende únicamente de la tecnología, sino de la capacidad del estudiante, docente e instituto para sostener vínculos, flexibilizar estrategias, garantizar condiciones equitativas y promover aprendizajes con sentido. Las voces estudiantiles aquí recuperadas contribuyen a seguir construyendo entornos educativos resilientes y transformadores.

Referencias

Abreu, J. (2020) Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a Crisis. *International Journal of Good Conscience.* 15(1)1-15.

Adarkwah, M.A. (2021) “I’m not against online teaching, but what about us?”: ICT in Ghana post Covid-19. *Educ Inf Technol* 26, 1665–1685 (2021). https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z

Aguirre, J. C; Jaramillo, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8 (2) pp. 51-74

Alcaraz, F. G., Espín, A. A., Martínez, A. H., & Alarcón, M. M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia,* 1(5), 232-236.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.* Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

Ángel Rueda, C. J., Valdés Godínes, J. C., & Guzmán Flores, T. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(75), 149-168.

ANUIES. (2021). *La colaboración escuela universidad durante la pandemia. Manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ANUIES. (2022). C*ompromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: Trazando una ruta a 2030.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Aravena, M; Kimelman, E; Torrealba, R; Zúñiga, J. (2006) *Investigación educativa 1.* Convenio interinstitucional.

Area-Moreira, M. (2021) La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa* 2(56) pp. 57-70

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M.A., Miranda, M.G. (2016) El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México,* 63(2) pp. 201-206

Arias, F.G. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitatico de las razones expuestas por investigadores Venezonalos. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). doi: https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.32224

Armas , K. . (2024). La educación virtual desde la perspectiva de la agenda 2030. Una mirada introspectiva de la educación venezolana. *Dialógica revista multidisciplinaria*, 21(1),137–150. https://doi.org/10.56219/dialgica.v21i1.3101

Balcazar, P., González-arratia, N., Gurrola, G., Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Barbey, L, Cavallo, C, & Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: experiencias estudiantiles durante la pandemia por covid-19. *Praxis & Saber,* 13(35), e14547. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547

Barrales, C. (2022) Resiliencia en estudiantado universitario en contexto de pandemia y confinamiento por COVID 19 en América Latina, el Caribe e Hispanoamérica. *PsicoInnova*, 6(2), 16-24 10.54376/psicoinnova.v6i2.142

Barraza Macías, A. (2005). Innovación educativa: Una visión conceptual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 7(2), 1–15. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/183

Barrientos, N.; Yáñez, V.; Barrueto, E. (2022) Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de ciencias Sociales (Ve)* 27 (4).

Bautista Valdivia, J., Ramos Zuñiga, B., Ortega Torres, N. I., Morales Villegas, R., & Suarez Rodriguez, C. del P. (2022). El programa de tutorías: un reto educativo post-pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6(4), 1307-1333. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2662

Bernales Guzman, Y. (2023). Tecnologías de información y comunicación en la educación superior. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1564–1579. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.613

Biggs, J. (2015) *Calidad del aprendizaje universitario.* NARCEA

Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Blanco R. y G. Messina. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Colombia, Convenio Andrés Bello*, UNESCO

Blanco, G. (2012) La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofia y Letras*.

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.

Bond, M. & Bergdahl, N. (2023) Student Engagement in Open, Distance, and Digital Education. en Handbook of Open (2023) *Distance and Digital Education* (pp.1309-1324) DOI:10.1007/978-981-19-2080-6_79

Bond, M., Bedenlier, S., Buntins, K., Kerres, M., & Zawacki-Richter, O. (2020). Facilitating student engagement in higher education through educational technology: A narrative systematic review in the field of education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 20(2), 315-368.

Bozkurt, Aras, and Ramesh C. Sharma. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education* 15.1 (2020): i-vi.

Bresque, R., Moreira, H., Flores, M., & Moreira, H. (2011). *Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario.* Contribuciones a las Ciencias Sociales, 3.

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., James Rubin, G. (2020) The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, Volume 395, Issue 10227, 912 - 920

Brunner, J.J &Bravo, M. A. (2021) Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad.* 35 (1) pp. 58-80 https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.753

Burton, J.K., Moore, D.M., Magliaro, S.G. (2013) Behaviorism and instructional technology en Jonassen, D. & Driscoll, M. (Eds.), (2004) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (2nd ed.) p.1-35. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410609519

Cabrera, J., & Martínez, A. (2021). Estrategias didácticas virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior,* 40(2), 85–100.

Cañedo, T., Figueroa, I. E. (2013) La práctica docente en educación superior, una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica,* 41.

Carbonell, J. (2002) El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León (2002), *la innovación educativa.* pp.11-26 AKAL EDICIONES

Castillo, E. y Oliveros (2011) *Competencias metodológicas desde la perspectiva cualitativa para la generación de conocimiento en comunicación y educación.* Pearson - prentice hall.

Castillo, N. (2021) Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social.* ISSN 1853-6190. Pp 7-18.

Cavazos Arroyo, J., Máynez Guaderrama, A., & Jacobo Galicia, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista De La Educación Superior,* 50(199), 97-116. https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1802

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.

Chaves, E. (2014). Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. *EDMETIC,* 3(2), 114–134. https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i2.2892

Constanza, N., Gonzáles, K., & Padilla, J. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación del ser humano. *Revista de investigaciones UNAB*, 207-221.

Corbin, J. (2016) La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bérnad, S. (cord.) *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa,* Pág. 13-55. Universidad Autónoma de Aguascalientes

Corona, J. L & Maldonado, J.F. (2018) Investigación cualitativa: Enfoque Emic-Etic. Qualitative Research: Emic-Etic Approach. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas,* 37(4)

Davini (2015) *La formación en la práctica docente.* PAIDÓS

De los Reyes, H.R; Rojano, Á; Araújo, L. (2019) La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y gestión*, 47. dx.doi.org/10.14482/pege.47.7008

Dewey, John (2002). Experiencia y pensamiento, en J. Dewey, *Democracia y Educación*, Madrid: Morata, pp. 124-134.

Díaz Barriga, A. (2005) el profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. 27 (108) 9-30

Durand Villalobos, J. P., & Varela Aguilar, A. (2024). Reconfiguración de la internacionalización en programas de posgrado de la Universidad de Sonora (2018–2022). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 15(29), e798. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2220

Eguinoa, A. E. (1999). Didáctica de la literatura: proceso comunicativo. *Colección Pedagógica Universitaria*, (31). https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5737

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición,* 6, 27-36.

Escobar, M.(2015) Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico"*.5 (8)

Estrada Molina, O., Fuentes Cancell, D.R., García Hernández, A. (2021) El engagement en la educación virtual:experiencias durante la pandemia COVID-19. *Linguagem e Tecnologia,* 14 (2). DOI: https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33936

Estrada, E. G., Gallegos, N. A., & Puma M. Ángel. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio,* (49). https://doi.org/10.36097/rsan.v0i49.1967

Fullan, M. (2001). T*he New Meaning of Educational Change.* Teachers College Press.

Garay, L., Turcott, R., Briones, R. (2021) Estrategias didácticas diferenciadas en la enseñanza remota. En López, R., hernández, D. & ortega, J. (Eds.) *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19* (214-232). Universidad Veracruzana

Garcia-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. R*evista de Educación a Distancia* (RED), 20(62). https://doi.org/10.6018/red.400071

García-Rangel, E; García-Rangel, A; Reyes, J. (2014) Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai,* 10 (5) pp. 279-290

García, E. & Lena, F. (2018) Aplicación del metodo delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.* pp. 129-166.

García, R. (2018) Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología,* 2017, 33 (2), artículo 08 Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios

Gómez-Gómez, M.,Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L. & Pérez-Marín (2022) Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society (EKS),* 23 (2022).

Gómez-Hurtado, I., García, M. del P., González, I., & Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social,* 9(3), 415–433. DOI: https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022

Góngora, J. J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. *Boletín del Modelo Educativo,* Tecnológico de Monterrey.

González, A.(2009) La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. *BiBlioteca a/sociedad, anthropos editorial*, pp.143.

Gudián-Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa.* Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)

Guevara Nieblas, G. (2021) El populismo en educación en Guevara Nieblas, G. (coord.) *La regresión educativa, la hostilidad de la 4t Contra la ilustración* (pp.18-47) Grijalbo

Gutiérrez Ochoa, S. M., & Díaz Torres, C. H. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre,* 6(11), (131-149).

Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L. (2015) Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 20 (67), pp. 1019-1054.

Guzman, J. C. (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior. *Perfiles educativos.* 33 (número especial) pp. 129-141.

Heedy, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual.*Educación,* 17(33), 7-27.

Hevia, I., Rodriguez-Hoyos, C., & Fueyo, A. (2019). Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital. *Chasqui*, 140, 305–320. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3590

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and Development.*

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. *The Learning Factor,* 10-22.

Huaranga, N., Rivera, E., & Ledesma M. (2021) Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. *Revista Educa UMCH,* 17 (2021): 165-182.

Husserl, E. (2016) *La idea de la fenomenología*. Greenbooks editore.

INEGI. (2021, marzo 23). *Comunicado de prensa núm. 185/21,* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Jardines, F. (2010) La educación a distancia: Una comparación con la educación presencial, en relación con la función del profesor, del estudiante y de los medios. *Innovaciones de negocios,* 7(1) pp. 177-190.

Jimenez Chavez, V.E., Comet Weiler, C. (2016) comet Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades,* 3 (2).

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, *37*(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Khan, S., Kouatly, M.E., Alfalahi, H. (2021) Perspectives of university students and faculty on remote education experiences during COVID-19- a cualitative study. *Education and information technologies,* https://doi.org/10.1007/s10639-021-10784-w

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *ALOMA. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació,* 19, p. 87-112. http://hdl.handle.net/2445/96984

Larrosa, J. (2004) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes 1996. T*ercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica.* pp. 95-100 (Fragmento).

Laurillard, D. (2002). Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies (2nd ed.). *Routledge.* https://doi.org/10.4324/9781315012940

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*. https://ies.ed.gov/use-work/resource-library/report/evaluation-report/descriptive-analysis-education-guide-researchers

López, L. y Rodríguez (2020). Educación Remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT,* 5(5-2), 98-107. https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347

Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad,* 12(1), 396-403.

Maestría en innovación Educativa (Febrero del 2023) *Convocatoria-MIE-2023. UNISON.* http://www.mie.uson.mx/

Marcelo, Carlos. *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU, 1995.

Marchionini, G. (2010). *Information seeking in electronic environments*. Cambridge university press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511626388

Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L. (2024). El rol del contexto educativo digital6v1s presencial en perfiles de engagement académico: estudio comparativo durante y post confinamiento. *Revista de Investigación Educativa,* 42(1), 61-77. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.545371

Margalef García, L., Arenas Martija, A. (2006) ¿qué entendemos por innovación educativa cierro? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 47, pp. 13-31.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) I*nvestigación Educativa. 5°Edición*. PEARSON EDUCATION.

Miguel, J.A. (2020) La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) 13-40. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html

Monge López, C., Montalvo Saborido, D., & Gómez Hernández, P. (2016). Los conocimientos sobre rasgos de personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: estado del arte. *Revista Fuentes,* (16), 173–198. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2368

Moore, M. (1989) Three types of interaction. *American Journal of Distance Education,* 3(2), 1–6. doi: 10.1080/08923648909526659

Moore, S. L., & Hodges, C.B. (2023). Emergency Remote Teaching. *EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology.* https://doi.org/10.59668/371.11681

Morales, P. (2010) Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 8 (2) pp. 47-73

Moreira, C., Abuzaid, J., Elisondo, R., Melgar, M. (2020) Innovaciones educativas: perspectivas de docentes y estudiantes de la universidad nacional de río cuarto (Argentina) y la universidad del atlántico (Colombia). *PANORAMA,* 14 (26) DOI: https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480

Moreira. M.A. (2012) ¿Al final, que es el aprendizaje significativo? *Revista QURRICULUM*, 25. pp.29-56.

Naciones Unidas (2020) I*nforme de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Ocaña-Fernández, Y; Valenzuela- Fernández, L; Morillo-Flores, J.(2020) La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones,* 8 (1)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) *Educación paralos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2024) *Transforming education towards SDG4: report of a global survey on country actions to transform education; highlights.* https://doi.org/10.54675/SPPL5672

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Innovación educativa, texto 1. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. 3.* UNESCO en Lima.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025, 3 de abril) *La UNESCO destaca cómo el aprendizaje digital puede promover la equidad en contextos con recursos limitados.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-destaca-como-el-aprendizaje-digital-puede-promover-la-equidad-en-contextos-con-recursos

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones.* París, Francia: UNESCO.

Padula, J. (2001). Una introducción a la educación a distancia. *FCE,* 1-9.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. F*rontiers in Psychology,* 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pedroso-Herrera, T. (2000). La educación y los elementos del proceso comunicativo. *COMUNICAR,* 15, 123-126.

Pelikan, E.R., Lüftenegger, M., Holzer, J. et al. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Z Erziehungswiss* 24, 393–418 (2021). https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x

Piovani, J.I. & Krawczyk (2017) Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educación real.* 42(3) https://doi.org/10.1590/2175-623667609

Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Óscar U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos Y Representaciones,* 8(SPE3), e589. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

Ramos, D. (2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II. Educación superior para todas las personas.* UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Rapanta, L., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 pandemic. P*ostdigital Science and Education,* 2, 915–946. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

Regmi, K., Jones, L. (2020). *A Systematic Review of the Factors –Enablers and Barriers– Affecting e-Learning in Health Sciences Education. BMC* Medical Education.

Reguant, M. & Torrado, M. (2016) El método Delphi. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. *REIRE,* 9(1). Pp. 87-102.

Ríos, P., & Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas,* 22(32). http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828

Rivadeneira, E. (2017) Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis, Revista Científica Ciencias Humanas*, 13 (17), pp. 41-55

Rivas Navarro, M. (2000) *Innovación educativa Teoría, procesos y estrategias.* Síntesis.

Rodriguez, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales . *Representaciones sociales: teoría e investigación.* Pp. 157-188

Rodriguez, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales . *Representaciones sociales: teoría e investigación,* Pp. 157-188

Rogers (1983) *Diffusion of innovations third edition.* The free press.

Rojas, D. G., Jiménez-Fernández, S., & Rodríguez, R. M. S. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación,* (53).

Román, J. M. (2020) La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 50, 13-40. DOI: https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95

Romero, V., Palacios, J., García, S., Coayla, E., Campos, R. Salazar, C. (2020) Distanciamiento social y aprendizaje remoto. *Cátedra Villarreal* 8.1. 81-92.

Sáenz Gallegos, M.L. & Cira Huape, J.L.(2020) La Educación Superior en los tiempos del Covid-19; *impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones.* DOI:10.13140/RG.2.2.10376.85763

Saldaña, J. (2016) *The Coding Manual for qualitative Reaserches.* SAGE.

Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception. The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference.* ISOPE-I-01-423

Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos. Cuarta edición. E*DICIONES MORATA.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). B*asics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, (2ª ed).* Sage Publications

Tapia, C., López, D. & Castillo, E. (2022)Enseñanza eficaz del profesorado universitario de ciencias de la comunicación. Percepciones de estudiantes de semestres iniciales y avanzados. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,* vol. 13.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A.(2020) Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista latina de comunicación social,* 78: 1-21.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.).* Chicago, IL: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001

Torbay, G. P. (2021). *Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia semejanzas y diferencias.* UCAB. Universidad Católica Andrés Bello.

Torres, M., Yépez D., & Lara, A. (2020) La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan.* 10, 87-101. https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06

UNESCO (2023) *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación ¿Una herramienta en los términos de quién?,* París, UNESCO

UNESCO. (2022). T*he SDG 4–Education 2030 High-Level Steering Committee's contribution to the 2022 High-Level Political Forum on Sustainable Development: Building back better from the COVID-19 pandemic while advancing the full implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398

Universidad de Sonora (2023a) *Población Estudiantil por Sexo.* Unison. https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos/poblacion.htm

Universidad de Sonora (2023b) s*istema de información estadística(SIE).* Unison. https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos_ley169.php

Universidad de Sonora. (2020). *Informe integrado de continuidad académica. Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional.* https://planeacion.unison.mx

Unsihuay-Tovar, E., Venegas-Mejía, V. L., & Esquivel-Grados, J. T. (2023). Estrategias didácticas virtuales y desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de

posgrado. *Revista Venezolana de Gerencia,* 28(9), 745–756. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.46

Valdés, A., García, F., Torres, G., Urías, M. & Grijalva, C. (2019) Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS. *EDUCACIÓN*

Valdés, C; Velásquez, Y.T; Boza, J.A.(2019) Reflexiones sobre definiciones de innovación, importancia y tendencias. *Avances,* 21 (4) pp.532-552.

Vargas, J. & González (2021) Repensando la aceptabilidad y adaptabilidad de la docencia virtual universitaria. *Revista Enfoques Educacionales,* 18 (1) pp. 104-131

Vassallo, A.D. & Chiyong, I.E. (2020) Análisis de resultados del aprendizaje presencial y aprendizaje semipresencial en dos cursos universitarios. *Educación,* 29(57) doi: http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.002

Vega Umaña, L., Barrantes Aguilar, L.E. (2022) Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación,* 22(3) pp.1-28. DOI: https://doi.org/doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638

Velazquez Contreras, E.F. (2021) *Informe global de continuidad académica ante la pandemia del covid-19.* UNISON. https://www.unison.mx/wp-content/uploads/2021/06/Informe-integrado-continuidad-acade%CC%81micaok.pdf

Veletsianos, G. & Houlden, S. (2020) Radical Flexibility and Relationality as Responses to Education in Times of Crisis. *Postdigital Science and Education,* 2(3):849-862 DOI:10.1007/s42438-020-00196-3

Vergara, M. (2016) La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbre,* 2(1) 73-99.

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. & García, R. (2021) Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14.6 (2021): 65-76.

Vygotsky, L. (1978) E*l desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf

Yin, R. (2014) *Case study research, design and methods. Fifth edition.* SAGE publication

Zambrano, C., Bravo, I., Maluenda-Albornoz, J., & Infante-Villagrán, V. (2021) Planificación y uso del tiempo académico asincrónico de estudiantes universitarios en condiciones de pandemia. *Formación universitaria,* 14.4: 113-122.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self ‐regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist,* 48 (3), 135- 147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

Zubieta Ramírez, C., Suárez Télez, L., González Durán, A., Montiel Ayometzi, C., Rocha Chávez, R., Martínez Guerra, E., Argumedo de Lara, A., Saldivar del Ángel, R., & Osoria Quíñonez, J. (2011). Innovación y el currículo para enfrentar retos globales. *Revista de Innovación Educativa,* 22(32), 263-282.

Anexos

Anexo 1.



DATOS SOCIODEMOGRAFICO

EDAD_____ SEXO___

LUGAR DE PROCEDENCIA _____

DEDICACIÓN ANTES DE INGRESAR A LA MAESTRÍA _____

PERFIL EDUCATIVO

LICENCIATURA DE EGRESO _____

AÑO DE EGRESO _____

INSTITUCIÓN_____ LUGAR DE INSTITUCIÓN _____

PROMEDIO _____

MODALIDAD DE TITULACIÓN _____

1. **DESCRIBA LA PRÁCTICA DOCENTE Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO DE MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN REMOTA**

2. **¿QUÉ FACTORES FUERON MOTIVANTES PARA SU APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN REMOTA?**

3. **¿QUÉ FACTORES EVALÚA COMO RESTRICTORES PARA EL APRENDIZAJE DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA?**

4. **DESCRIBE 3 PROPUESTAS DE MEJORA PARA EFICIENTAR SU PROCESO DE FORMACIÓN EN LA MIE**